

T. C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**OKUL GRUBUNUN OKUL YAŞAM KALİTESİ VE
AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda İLMEN

VAN – 2010

T. C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**OKUL GRUBUNUN OKUL YAŞAM KALİTESİ VE
AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Eda İLMEN

Danışman

Prof. Dr. M.Ruhi KÖSE

VAN – 2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma, jürimiz tarafından
ANABİLİM DALI, **BİLİM DALI**'nda
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA / SANATTA YETERLİK TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan :

Üye (Danışman) :

Üye :

Üye :

Üye :

ONAY: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.... / / 2010

.....

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
KISALTMALAR.....	V
I. BÖLÜM	1
1. GİRİŞ:	1
1.1. PROBLEM	6
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	8
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE GEREKÇESİ.....	11
1.4. SAYILTILAR.....	14
1.5. SINIRLILIKLAR.....	14
1.6. TANIMLAR	14
II. BÖLÜM	15
2.ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE	
2.1 EĞİTİMİN TANIMI	15
2.2. GELENEKSEL(KLASİK) EĞİTİM ANLAYIŞI	16
2.3. YAPILANDIRMACI EĞİTİM ANLAYIŞI.....	17
2.4.EĞİTİMDE KALİTE	18
2.5.OKUL YAŞAM KALİTESİ.....	20
2.6. OKUL YAŞAM KALİTESİNİN ALT BOYUTLARI.....	23
2.6.1. OKUL YÖNETİMİ BOYUTU	23
2.6.2. OKUL VE ÖĞRETMEN BOYUTU.....	24
2.6.3. ÖĞRENCİ BOYUTU	26
2.7.OKUL YAŞAM KALİTESİNİN DEĞİŞKENLERİ.....	26
2.7.1. OKULA YÖNELİK DUYGULAR.....	30
2.7.2. STATÜ	33
2.7.3. ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ	34
2.7.4. ÖĞRENCİ-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ	39
2.7.5. OKUL YÖNETİMİ.....	42
2.7.6. SOSYAL ETKİNLİKLER.....	44
2.8.OKUL YAŞAM KALİTESİNİN ÖLÇÜLMESİ.....	46
2.9.OKUL YAŞAM KALİTESİYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
2.10.AKADEMİK BAŞARI.....	54

2.11. OKUL YAŞAM KALİTESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ.....	55
III. BÖLÜM	57
3. YÖNTEM	
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	57
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	57
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59
3.4. O.Y.K.Ö. NİN YANITLANMASI VE PUANLANMASI.....	62
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ.....	63
IV. BÖLÜM.....	65
4.BULGULAR	
4.1. DEVAM EDİLEN OKUL GRUBUNUN ÖĞRENCİLERİN GENEL OKUL YAŞAM KALİTESİ VE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN DÖRT ALT BOYUTUNA YÖNELİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	65
4.2. DEVAM EDİLEN OKUL GRUBUNUN ÖĞRENCİLERİN GENEL OKUL YAŞAM KALİTESİ VE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN DÖRT ALT BOYUTUNA YÖNELİK ALGILARI İLE SEVİYE BELİRLEME SINAVINDAKİ BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	74
4.3. ÇALIŞTIKLARI OKUL GRUBUNUN ÖĞRETMENLERİN GENEL OKUL YAŞAM KALİTESİ İLE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN DÖRT ALT BOYUTUNA YÖNELİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	78
V. BÖLÜM.....	88
5. SONUÇ VE YORUM	88
6. KAYNAKÇA.....	96
7. TÜRKÇE ÖZET	104
8. İNGİLİZCE ÖZET	106
9. TABLOLAR LİSTESİ.....	108
10. EKLER	110

ÖNSÖZ

Her kurumun belirli kuruluş amaçları vardır. Bu amaçlar basitten karmaşığa doğru devam eder. Basit ve yakın hedefler gerçekleştirildikçe karmaşık ve uzak hedeflerin gerçekleştirilmesi daha kolay olur. Kalite bir kurumun kendisi için belirlediği hedeflere ulaşma derecesine işaret eder. Kurumlar hedeflerini gerçekleştirebildikleri ölçüde kaliteli kabul edilirler.

Okul, öğrencilere okuma-yazma ve basit sayısal becerilerin yanında karmaşık ve daha soyut bilgi ve düşünceleri kazandırmak üzere kurulmuş ve toplumda hemen hemen herkesi ilgilendiren oldukça yaygın toplumsal bir kurumdur. Bu kadar yaygın olması, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin önemini daha da arttırmaktadır.

Günümüzde öğrencilerin okul yaşam kalitelerini ve akademik başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerini ve akademik başarılarını etkileyen birçok faktör olmasına rağmen okul grubu faktörüyle ilgili herhangi bir ciddi çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmayla bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Okul yaşam kalitesi ve alt boyutlarının tartışıldığı bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde; araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmıştır. İkinci bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesine ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara, Üçüncü bölümde; araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde; araştırmadan elde edilen bulgulara, beşinci ve son bölümde ise ulaşılan başlıca sonuçlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın tasarlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamasında bilgi ve görüşlerinden yararlandığım hocam Prof.Dr.M.Ruhi Köse'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu günlere gelmemi sağlayan sevgili anneme, özellikle bu çalışmanın bitmesini benden çok isteyen babam Ahmet İlmen'e ve

Çalışmanın her aşamasında fedakarca asistanlık yapan sevgili eşim İsa Ően'e ve kız kardeşim Nida İlmen'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

KISALTMALAR

OYK : Okul Yaşam Kalitesi

OYKÖ : Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Eğitim insanoğlunun en eski ve en köklü uğraş alanlarından birisidir. Yaygınlık kazanması ve toplumun bütününe ilgilendirmesi yeni olsa da ilk insan topluluklarından günümüze, ilkel veya modern istinasız her toplum eğitim faaliyetinin içindedir. Çünkü toplumlar sahip oldukları birikimi kendilerinden sonraki kuşaklara formel informel anlamda eğitim aracılığıyla aktarırlar.

Önceleri çocuğun meslek edinmesi ve hayata hazırlanması aile ve toplumun sorumluluğundayken, sanayi devriminden sonra okur-yazar işgücüne duyulan ihtiyaç, artan bilgi birikimi ve karmaşık mesleklerin ortaya çıkması, aile ve toplumun yetersiz kalmasına neden olmuş; zamanla eğitim aile ve toplumun sorumluluk alanından okulun sorumluluk alanına doğru kaymaya başlamıştır. Böylece okul yaygınlaşmış ve ondan yararlanan insanların sayısı her geçen gün artmış, hatta süresi ülkelere göre değişse de belirli bir seviyeye kadar eğitim almak zorunlu hale gelmiştir (Tatar, 2004). Bu durum eğitimin verildiği yerler olan okulların önemini daha da arttırmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemden başlayarak eğitim ve okula büyük eşitlikli umutlar başlayan ve dolayısıyla eğitim ve okula yapılan yatırımlar aracılığıyla geçmişten taşınan toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabileceğini öne süren “Beşeri Sermaye Yaklaşımı” ve “Yapısal İşlevselci Kural” gibi iktisat ve toplum bilim alanlarındaki yaklaşımların tersine, 1970’lerin başlarından itibaren eğitim ve okulun toplumdaki işlevlerine ilişkin farklı ve karşıt bir kuralsal vurgulamanın yaygınlaştığı görülmektedir (Köse, 2006). King ve Brownell’in (1966) belirttikleri gibi, 1950 ve 1970 arası dönemde, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, eğitim ve okula ilişkin olarak batı dünyasında egemen olan mit, eğitim ve okulu hem genç kuşakların yeni ve farklı toplumsal koşullara uyum sağlamalarını sağlayan en önemli araç, hem çocuklara ve gençlere sunduğu değerli bilgi ve

beceriler aracılığıyla nüfusun ekonomik üretkenliğini arttıran bir süreç ve hem de yaratıcı ve özgür bireyler yaratarak demokratik ve eşitlikçi bir düzenin kurulmasını ve gelişmesini sağlayan bir kaldıraç olarak tanımlıyordu (Akt: Köse, 2006)

Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu geleceğe hazırlama yeteneğidir. Okul bireyi geleceğe hazırlama işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirir. Okul bireyi geleceğe hazırlama işlevini, yöneticiyle, öğretmenleriyle, velileriyle ve diğer çalışanlarıyla birlikte gerçekleştirmektedir. Ve yine okul bu işlevini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini öğrencinin okuldaki başarısıyla ölçmektedir. Dolayısıyla öğrencinin devam ettiği okulun özelliği, veliler, öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde olduğu kadar öğrencinin başarısında da önemli rol oynamaktadır.

Türk eğitim sistemi ise, öğrencinin okuldaki başarısını, merkezi nitelikli sınavlarla ölçmektedir. Dolayısıyla ilk-orta ve yükseköğretim kademeleri arasındaki öğrenci seçme ve yerleştirme süreçlerini düzenleyen merkezi nitelikteki bu sınavlar, başta öğrenciler olmak üzere, ebeveynler, öğretmenler ve toplumdaki ilgili diğer tüm kişi ve kuruluşlar için çok önemli bir kaygı kaynağı oluşturmaktadırlar (Köse,2006).

Öğrencilerin merkezi nitelikteki bu sınavlarda elde etmiş oldukları başarı düzeyi sınavlar öncesinde devam ettikleri okul grubuyla da yakından ilişkilidir. Bourdieu'nun (1995) tabiriyle merkezi nitelikteki bu giriş sınavları, Orta çağın şövalyelik süreçlerine benzeyen bir ayrıştırma ve adlandırma edimiyle, öğrenciler arasında bir kopma yaratarak, hem üst düzey nitelikli okullar ile alt düzey sıradan okulların öğrencileri arasında birtakım sınırlar inşa etmektedirler (Akt: Köse, 2006).

Öğrencilerin devam ettikleri okul grubunun bir taraftan öğrencinin içinde bulunduğu okul ortamından nedenli tatmin olduğu, diğer taraftan da öğrencinin geleceğini belirleyecek olan merkezi nitelikli sınavlarda elde etmiş olduğu başarı düzeyi üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Bu noktada Edmonds (1979) tüm çocukların eğitilebileceğini ve eğitimin niteliği üzerinde okulun çok önemli bir yerinin olduğuna inanmaktadır. Edmonds'a göre (1979) eğitimciler, öğrenci

başarısını belirleyen asıl faktörün okulun sahip olduğu özellikler olduğuna, her geçen gün daha fazla ikna olmaktadır.

Okul niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmalarda da kaşımıza çıkmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde okul kaynaklarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran en önemli araştırmacı Heyneman'dır. Yapmış olduğu karşılaştırmalı okul etkisi araştırmaları ile üçüncü dünya ülkelerinde bu iki değişken arasında nasıl bir ilişki olduğunun gözler önüne sermiş; konunun anlaşılmasına ciddi katkılar sağlamış, böylece haklı bir ün kazanmış ve daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalara öncülük etmiştir (Tatar, 2004).

Heyneman ve Loxley (1989) 29 gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde ilkokul başarısına etki eden faktörleri incelediler ve eğitimin zorunlu olmadığı düşük gelirli ülkelerde öğrenci başarısı üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerin öğretmen ve okulun niteliği olduğunu; aile kökeninin ise daha az önemli olduğunu buldular.

Mortimore ve arkadaşlarının (1994) yaptığı çalışmada, matematik dersi üzerinde okulun etkisinin aileye göre on kat daha fazla olduğu ortaya çıktı. Hatta ailenin genel kültürel özelliklerine daha fazla bağlı olan okuma becerisi üzerinde bile okulun etkisinin aile etkisinden bile dört kat daha fazla olduğu tespit edildi (Reynolds, 1992).

Gelişmekte olan ülkelerde yapılan 50'den fazla etkili okul araştırmasının çoğu, az gelişmiş ülkelerde okul kurumunun, gelişmiş ülkelerdekilerle kıyaslandığında başarı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu gösterdi (Fuller, 1987). Diğer bir ifade ile gelişmiş ülkelerde okul, çocuğun başarısı üzerinde küçük veya yok denecek kadar az bir etkiye sahipken ve asıl etki toplumsal kökenden kaynaklanırken, gelişmekte olan ülkelerde okulun etkisi ailenin etkisinden çok daha büyüktür.

Gelişmekte olan ülkelerde Dünya Bankası adına yapılan okul etkililiği araştırmalarından elde edilen sonuca göre; sanayileşmiş ülkelerle kıyaslandığında

gelişmekte olan ülkelerdeki okullar arası varyasyon daha büyüktür; gelişmekte olan ülkelerde maddi ve insan kaynağı faktörlerinin etkisi daha tutarlı ve daha güçlüdür (Scheerens, 2001; Akt: Tatar).

Gerek gelişmişlik düzeyleri birbirinden farklı ülkelerde ve gerekse aynı ülke içinde bulunan okullar arasında yapılan çok sayıda araştırma okul niteliğinin öğrenci başarısından bir farklılık meydana getirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrenci başarısına hangi boyutta bakılırsa bakılsın, okul grubunun etkililiğinin öğrencinin başarısında bir farklılık meydana getirebileceği kaçınılmazdır.

Okul grubunun öğrencinin akademik başarısı üzerinde olduğu kadar okul yaşam kalitesi üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okulun yaşam kalitesinin önemi bira daha belirginleşmektedir. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin kendilerini her açıdan mutlu ve güvende hissettikleri, okuldan her yönüyle tatmin oldukları bir ortamı ifade etmektedir. Dolayısıyla okul grubunun özellikleri, öğrencinin içinde bulunduğu okul ortamını da şekillendirmektedir.

Üst düzey nitelikli okullarla, alt düzey sıradan okullara devam eden öğrencilerin okuldan duydukları tatminlik düzeyleri de farklılaşmaktadır. Çünkü; okul yaşam kalitesini okulun yöneticisiyle, öğretmenleriyle, öğrencileriyle, öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarının bir toplamı olarak düşünürsek okul grubunun okul ortamı üzerindeki etkisi daha anlaşılır hale gelmektedir.

Öğrenciler için okulu yaşam kalitesi, kendilerine ve okula ne kadar değer verdiklerinin, kendilerine ait bireysel bir kimlik duygusuna ne düzeyde sahip olduklarını, öğretmeleri ve diğer öğrencilerle kurdukları iletişimin, okulun kendilerine gelecekleri ile ilgili önemli fırsatlar sağladığına ilişkin inançlarını ve okuldaki başarılarına ilişkin algılarına bağlıdır (Sarı, 2007).

Yukarıdaki genel çerçeveden hareketle, bu çalışmayla birlikte devam edilen okul grubunun öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve akademik başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır? sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problemi tanımlanmış, daha sonra amaçları belirtilmiş, önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1.PROBLEM

Geniş anlamıyla kişinin toplumsal davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına ve uyumuna yardım eden bir süreç olan eğitimin (Varış,1996) ilköğretimdeki birincil amacı, öğrencilere toplumun gerekli değerlerini aktararak sosyal birliği ve bütünleşmeyi sağlamasıdır. Daha sonra farklılaşmaları ve seçmeleri sağlama ve öğrencileri mesleki rollerine hazırlama görevleri vardır. Eğitim, değerli görülen kültürel unsurların geçişini sağlayan anahtarları elinde tutan bir kurumdur (Margolis, 2001). Gardner'a (1991) göre de okullar, ahlaki ve politik değerlerin aktarıldığı temel yerler olarak görünmektedir.

Türkiye’de sağlıklı bir karaktere sahip bireyler yetiştirmenin, eğitimin birincil amaçları arasında yer aldığı, eğitimin kalitesinin irdelendiği her ortamda kullanılan bir söylem olmakla birlikte, hedeflenen bu karakter yapısının öğrencilerde nasıl oluşturacağı bilişsel alan açısından ele alınmaktadır. (Sarı, 2007)

Türkiye’de öğrencilerin bilişsel yanlarının geliştirilmeye çalışılması ve değerlendirmenin çoğunlukla akademik başarıyı ölçmeye yönelik olması, eğitim sisteminin bu konuda ne ölçüde kaliteli olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu noktada; bir bireyin ilköğretim 1. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar yaklaşık 8640, lise sonuna kadar 11880 ve üniversite sonuna kadar ise yaklaşık 16200 saatini okulda geçirdiği göz önüne alındığında, bireyde hala istendik yönde akademik başarıya ulaşamıyor olması gerçekten verilen eğitimin kalitesinin sorgulanması gereken bir durum olarak görülmektedir.

Okul Yaşam Kalitesi (OYK), okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmektedir. Okulun sahip olduğu yaşam kalitesi, çocukların genel iyi olma hallerinin bir yönü olarak ele alındığında, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde de önemli etkilerinin bulunmasının yanı sıra öğrencilerin

akademik başarıları üzerinde de önemli etkilerinin bulunduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Bu noktada; olumlu okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından da büyük ilgi görmektedir. Örneğin Ainley (1991) ve Bourke & Smith (1889) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarıyla doğrudan ilintili olduğu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin öğrenim süresini doldurduktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır.

Çocukların kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissettikleri bir ortamı ifade eden ve öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri kadar akademik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunan okul yaşam kalitesinin her açıdan yüksek olması gereklidir. Bu nedenle öğrencilerin akademik yönleri incelenirken öncelikle öğrencilerin devam ettiği okulun ne denli kaliteli olduğu incelenmelidir. Bunun Türkiye’deki eğitim çalışmalarında irdelenmemiş bir konu oluşu, eğitim sistemi açısından önemli bir eksiklikdir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Türkiye’deki bu alana ilişkin, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan ‘okul yaşam kalitesi’ ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu çalışmayla birlikte Van ili kent sınırları içinde bulunan üç grup ilköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesinde okul yaşam kalitesi leği kullanılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, farklı nitelikteki üç grup ilköğretim okulunda, okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi nicel araştırma teknikleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Alan yazın incelemeleri sonucunda, okul yaşam kalitesinin; okuldaki tutumlara, normlara, değerlere, inançlara, kişisel arası ilişkilere, okuldaki bireylerin statülerine, başarı motivasyonlarına, okulun sunduğu fırsatlara, okuldaki g ilişkilerine yönetici-ğretmen, ğretmen-ğretmen ve ğretmen-ğrenci ilişkilerine vb. işaret ettiği ve bunların öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimleri

üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu söylenebilir. Bu unsurlar üzerinde yapılan düzenlemeler sonucunda, okuldaki yaşam kalitesinin de yükseleceği öğrencilerin kendilerini okulda daha mutlu ve güvende hissedecekleri, böylece bir taraftan akademik başarılarının artacağı diğer taraftan ise sağlıklı karakterlere sahip vatandaşlar olarak yetişecekleri söylenebilir.

Bu nedenlerle yapılması gereksinimi duyulan bu araştırmada ‘okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki işlevi nedir?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, üç grup ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ile okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algılarını ve bu algılarının öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanları üzerindeki etkilerini ve yine bu üç grup ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kaliteleri ve dört alt boyuta ilişkin algılarını incelemektir.

Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel olarak yaşam kalitesine yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

1.1. Devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan okula yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu

oluşturan okula yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

1.2. Devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan okul yönetimine yönelik algı düzeyleri arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan okul yönetimine yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

1.3. Devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan öğretmenlere yönelik algı düzeyleri arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan öğretmenlere yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

1.4. Devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan öğrencilere yönelik algı düzeyleri arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan öğrencilere yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

2. Devam edilen okul grubuna bağlı olarak öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna yönelik algı düzeyleri ile öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin ve dört alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin, ğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı başarı puanları üzerindeki varyasyon etkileri ne kadardır?

3. Öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutunu oluşturan okula, okul yönetimine, okul öğretmenlerine ve okul öğrencilerine yönelik algıları ile öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır? Eğer varsa, ilişkilerin güçlülük derecesi ne kadardır?

4. Çalışılan okul grubuna bağlı olarak öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel olarak yaşam kalitesine yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

4.1. Çalışılan okul grubuna bağlı olarak öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan okula yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan okula yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

4.2. Çalışılan okul grubuna bağlı olarak öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan okul yönetimine yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan okul yönetimine yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

4.3. Çalışılan okul grubuna bağlı olarak öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan öğretmenlere yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan öğretmenlere yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

4.4. Çalışılan okul grubuna bağlı olarak öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan öğrencilere yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan öğrencilere yönelik algı düzeylerindeki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

5. Öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesi ile okul yaşam kalitesinin dört alt boyutunu oluşturan okula, okul yönetimine, okul öğretmenlerine ve okul öğrencilerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? Eğer varsa ilişkinin güçlülük derecesi ne kadardır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE GEREKÇESİ

Türkiye’deki eğitim sistemi incelendiğinde, okullarda öğrencilerin hangi derslerde hangi konuları, hangi etkinliklerle öğreneceği eğitim programlarıyla belirlenmiş olmasına rağmen (Özçelik, 1989), okuldaki insan faktörünün maksimum düzeyde akademik başarıya ulaşması sürecinde nasıl bir akış izleyeceği pek irdelenmemiştir.

Öğrenme psikolojisinin bulguları doğrultusunda öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, çoklu zeka gibi çağdaş yaklaşımlar önerilmekle birlikte, eğitim sürecindeki bireylerin sahip oldukları okul yaşam kalitesinin, bireylerin akademik yönleri üzerindeki etkisi yeterince incelenmemiştir.

Okul yaşam kalitesi kavramının, kitaplarda ve makalelerde kısaca değinilmişken, bu kavramı ilköğretim düzeyinde incelemek bakımından ulaşılabilen tek çalışma ise Sarı’nın (2007) doktora tezi çalışmasının bir bölümü olarak yaptığı incelemidir. Bu inceleme; okul yaşama kalitesiyle ilgili Türk alan yazınına önemli katkılar sunmuştur. Ancak, istenen akademik başarıya ulaşılmasında okuldaki yaşamında bir bütün olarak ele alınması ve incelenmesi gereği vardır. Bu nedenle, bu

konuların ayrıntılı ve derinlemesine incelenerek, bu alanda yapılacak incelemelere çok yönlü bir şekilde ışık tutacak bir çalışmanın yapılması önemli görülmüştür.

Kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissettikleri bir ortamı ifade eden ve kişisel-sosyal gelişimleri kadar akademik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunan “okul yaşam kalitesi”, öğrencilerin uzun yıllarını geçirdikleri okula karşı geliştirecekleri değer, tutum ve davranışlarının da önemli yordayıcılarından birisidir. Bu nedenle okullardaki yaşam kalitesinin belirlenmesi ve bunun geliştirilmesine yönelik önlemlerinin alınması, akademik yönleri gelişmiş bireyler yetiştirilebilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, Van İl kent sınırları içinde bulunan ilköğretim okulları arasından belirlenen örneklemin üzerinde Sarı (2007) tarafından geliştirilen “ okul yaşam kalitesi ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin okullardaki yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi konusunda önemli bir ihtiyaca cevap verebileceği düşünülmektedir. Bu ölçme aracı, diğer illerdeki okullarda uygulanıp ülke bazında ilköğretim okullarının sahip olduğu yaşam kalitesi belirlenebilir. Böyle bir yaklaşım, bu konuda alınacak önlemlerde ulusal çapta ya da iller bazında politikaların belirlenmesi ve uygulanmasına dayanak oluşturabileceği gibi daha yerel düzeyde kurum bazında okulların sahip oldukları yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesi ve okuldaki bireylerce bunun geliştirilmeye çalışılmasına da zemin oluşturabilir.

Kısaca, bu araştırmada kullanılan “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ile bu alanda çalışacak araştırmacılara olduğu kadar uzman, öğretmen ve yöneticilerde güvenilir bir veri toplama aracı sunulmaya çalışılmış olmasının, araştırmanın önemini artıran bir diğer önemli faktör olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında irdelenen konulardan biri de okulların sahip oldukları yaşam kalitesi düzeyi hakkındaki öğretmen-öğrenci görüşleridir. Böylece öğretmen ve öğrencilerin kendi okullarının yaşam kalitesi düzeyleri hakkındaki algıları ve iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerin okullarına yönelik algıları

arasında tutarlılık olup olmadığının belirlenmesine ve eğer herhangi bir tutarsızlık var ise bunun giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmaya da çalışılmıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerin devam ettikleri okul grubunun, okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir işleve sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma da elde edilen bulgular ve bulgulardan hareketle yapılan öneriler, daha çok beyin gücü gelişmiş bireyler yetiştirme sorumluluğunda olan eğitim kurumlarının bu yönde yeni ortamlar yaratması ve geliştirilmesi bakımından önemlidir.

1.4. SAYILTILAR

1. Öğretmenler ve öğrenciler Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'ndeki maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2008–2009 öğretim yıllarında Van kent merkezinde bulunan ilköğretim okullarından örneklem olarak seçilmiş üç grup ilköğretim okulundan toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Okulların yaşam kalitesi düzeyi hakkında elde edilen bilgiler “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”ndeki maddelerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okul Yaşam Kalitesi: Okulu, toplumun beklentileri doğrultusunda öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunma ve öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların bu ortamda kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi (Mok ve Flynn,1997).

Akademik Başarı: 2007 Seviye Belitleme Sınavı'na (SBS) katılan öğrencilerin cevaplandırmaları gereken matematik, fen, sosyal bilgiler, İngilizce ve Türkçe alanlarındaki testlerin içerdiği sorulara verdikleri net yanıtların MEB Sınavlar Daire Başkanlığı tarafından standart bir formülün uygulanmasıyla hesaplanmış SBS puanlarını içermektedir.

II. BÖLÜM

2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.EĞİTİMİN TANIMI

Eğitim, insan yaşamında önemli bir olgudur. Günümüzde hem milletin mutluluğu hem de milletin geleceği ve refahı bakımından özel bir önem kazanmıştır. Bu nedenle kişinin kendini ve ailesini geçindirebilmesi, bir iş sahibi olabilmesi asgari vatandaşlık görevini yerine getirebilmesi, ailesinin ve toplumun kendinden beklediklerini yerine getirebilmesi için en azından temel eğitim süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Eğitimin, anlam ve işlevleri üzerinde görüş ayrılıkları bulunmakla birlikte, çağdaş anlamdaki eğitimin öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal bütün kapasitelerini kendilerine uygun biçimde geliştirmesi konusunda tam bir görüş birliği vardır (Can,2003).

Eğitim, çocuğun kendi olanaklarının yeteneklerinin sınırları içinde gelişmesini sağlayacak amaçlı, bilinçli, planlı bir yaşantıdır ya da eğitim kişilerin kendi karar verecekleri maddi ve manevi ihtiyaçlarını oluşturan bilgi, beceri, tutum ve davranış modüllerine erişme, onları öğrenme ve onları öğrenebilme yeteneklerini keşfedebilme becerilerini kazanma sürecidir şeklindeki tanımlar, günümüz eğitim beklentilerine çok daha uygun bir cevap vermektedir (Titiz,1996).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın tanımına göre ise eğitim, her kuşağa geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzeyli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işidir (MEB,1999).

Çağdaş eğitim anlayışında öğrencileri bilgi yüklenen değil merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen kişilikleri gelişmiş yeteneklerini kullanan, problem çözen, analiz ve sentez yapabilen, akılcı, yaratıcı, duygu ve düşünceleri dengeli, sevgi dolu

hoşgörülü ulusal ve evrensel değerlere saygılı vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak için eğitim vermelidir (Can,2003).

Eğitimin birçok tanımı vardır. Ertürk (1972) eğitimi; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade eder.

Eğitim kavramının farklı tanımlarının ortak yanı onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır. Bu davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesinde bilginin öğrenciye sunum biçimi, öğretmenin rolü, öğrenme ortamının tasarımı ve öğrenci rolleri büyük önem taşımaktadır (Yılmaz,2001).

Eğitim tanımlarının okul kavramına yansımaları da; okul önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Başaran,1995).

Eğitim yalnızca okullarda gerçekleştirilebilen bir etkinlik değildir ama okul eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir. Okulun varlığı, bu özel çevrenin oluşturulup denetlenmesi amacıyla kaynaklanmıştır.

2.2.GELENEKSEL(KLASİK) EĞİTİM ANLAYIŞI

Türk Eğitim Sistemi genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Geleneksel eğitim anlayışı ve yaklaşımı da davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşım da, eğitimin amaçlarını davranışlar olarak tanımlar. Bu noktada amaç eğitimciler için bu bilgiyi aktarmak ve yaymak öğrenciler için ise bu bilgiyi almaktır.

Geleneksel eğitimde, eğitim faaliyeti genellikle öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı şeklinde olmaktadır. Öğrencinin katılımı istenmemekte,

sessizce dinlemeleri öğretim için uygun bir ortam olarak görülmektedir. Bu ortamda akademik başarı ise genellikle aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesi yoluyla yapılmaktadır.

Geleneksel eğitim sisteminde, dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri unsurlar, hep çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlenir. (Kafadar,1997). Bu da öğrencinin akademik başarısında olumsuz rol oynamaktadır.

Geleneksel anlayışta dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür. Dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve bu bilgileri öğrencilere aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmeni aktardığını aynen alır ve tekrar eder.

Geleneksel eğitim anlayışı, demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmayan bir sistem olmakla birlikte, bu anlayışta eğitimde istendik yönde bir başarıya ulaşamamasının nedenleri arasında belirlenen kurallara uyulmamasında aranmaktadır. Bu bağlamda klasik eğitim anlayışını benimseyen eğitim kurumları öğrencilerin akademik başarılarını artırmada veli- öğretmen- yönetici ve öğrencilere dayalı bir işbirliğine gerek görmemektedir.

2.3.YAPILANDIRMACI EĞİTİM ANLAYIŞI

“Yapılandırmacılık” İngilizce de “Constructivism” sözcüğüne karşılık gelmektedir. (Demirel,2001). Yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır. (Demirel, 2000) Özünde öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir.

Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırması için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson,1996).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek, yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme ortamları öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı daha çok öğrencinin bilişsel yanlarıyla ilgili bir anlayıştır (Özden,2003).

Yapılandırmacı öğrenmeyi temele alan program tasarımcıları “bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine birey nasıl öğrenir? sorusuyla ilgilenir. Yapılandırmacı tasarımlar, program geliştirmeye var olan bilgilerinin ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar (Selley,1999).

Özetle; yapılandırmacı eğitim anlayışı, temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar da doğrudan öğrenci başarısını etkileyen faktörlerdir. Bu noktada yapılandırmacı eğitim anlayışını geleneksel eğitim anlayışından ayıran en önemli fark; yapılandırmacılıkta bütün çabanın öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmek olduğudur.

2.4.EĞİTİMDE KALİTE

Büyük Önder Atatürk “Eğitim işlerinde mutlaka başarılı olmak lazımdır. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu şekilde olur. Bu zaferin kazanılması için hepimizin tek can tek fikir olarak esaslı bir program üzerinde çalışılması lazımdır (Sarı,2007).

Bu ifade de programın iki temel özelliği ön plana çıkarılmaktadır:

I-Programın ihtiyacına uygun olması

II-Programın asrın gereklerine uyması

Gelişimin ve değişimin temeline inildiğinde en önemli, unsur olarak “insan” faktörünü görmekteyiz. Toplumların gelişmişliğinde ve geri kalmışlığında bu faktör önemli bir yere sahiptir. Bireylerini asrın geleneklerine göre eğiten toplumlar geliştirmekte sürekliliği sağlamaktadırlar. Toplumların bireylerini istenilen seviyede eğitebilmeleri için, temel eğitimi içeren ilköğretim kurumlarından başlamaları gerekmektedir. Temel eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için, öğrenci odaklı eğitim ve öğretim faktörleri eksiksiz bir şekilde uygulanmalıdır.

Eğitimde kalite; öğrenci başarısının elde edilmesinde okul kaynaklarının etkin kullanımının sağlanması temeline dayanmaktadır. Eğitim ve Öğretim veren yerler olarak okulların kendi içlerinde yüksek kaliteyi yakalamaları için, aşağıdaki ilkeleri benimsemelidirler:

- Nitelikli eğitime önem verilmesi
- Demokratik bir yönetim sistemi kurulması
- Okulda ekip çalışmasına önem verilmesi
- Öğretmen-öğrenci, yönetici ve diğer personeller arasında etkin iletişim ağı kurulması

Glasser (1999)’a göre ise öğrenciler açısından aşağıdaki biçimde anlatılan okul kaliteli okuldur

- Okulu seviyorum, her gün okula gitmeyi dört gözle bekliyorum.
- Okulda benim için yaralı olduğunu düşündüğüm şeyler öğreniyorum.

Glasser (1999) göre kaliteli okulda öğretmen şöyle der:

- Arkadaşça ortamı olan bu okulda çalışmayı seviyorum, kimse bana baskı yapmıyor ve ben de kimseye baskı yapmak zorunda kalmıyorum.
- Bana bir profesyonel olarak bakılıyor ve davranılıyor. Ders programını öğrenciler için en iyi olacağını düşündüğüm tarzda öğretmeye yüreklendiriliyorum.
- Artık disiplin sorunlarını düşünmüyorum sınıfımda bile böyle bir şey kalmadı.

2.5.OKUL YAŞAM KALİTESİ

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni daha genel bir anlam taşıyan "yaşam kalitesi" kavramına dayanmaktadır (Land ve Spilerman, 1975; Williams ve Batten, 1981; Csikszentmihalyi, 1990; Akt, Linnakyla ve Brunell 1996). Bireysel bakış açısına göre yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma duygusu ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakyla ve Brunell, 1996, 205). Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim, genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Epstein ve McPartland (1976) ile Williams ve Batten (1981) de okulun yaşam kalitesini genel yaşam kalitesinin boyutlarından yararlanarak incelemişlerdir (Akt, Williams ve Roey, 1996).

Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten ve öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması

gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Mutlu bir okul ortamı, akademik başarıyı da arttırmaktadır. Nitekim okulun etkililiği ile ilgili araştırmalar, okul ortamının akademik başarıya önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak okullar, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle öğrencinin "bir bütün" olarak gelişiminden sorumludurlar (Marks,1988).

Eğitim, 1990'ların ortalarına kadar çocukların bilişsel ve entelektüel gelişimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak günümüzde eğitimin sosyal amaçlarına yönelik olarak gittikçe artan bir ilgi vardır (Baker, 1998, Akt: Karatzîas, Power ve Swanson, 2001). Çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir (Karatzîas, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001).

Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okulun yaşam kalitesinin önemi biraz daha belirginleşmektedir. Mok ve Flynn'a (2002) göre okulun sahip olduğu yaşam kalitesi birçok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ele alınabilir. Bu nedenle olumlu okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Örneğin; Avustralya Ulusal Eğitim Amaçlarında, okulun yaşam kalitesinin önemi vurgulanarak "destekleyici ve eğitici bir ortam sağlayarak okullar, çocukların kendine değer veren, öğrenmeye karşı duyarlı ve geleceğe iyimser bakan bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır" denilmektedir (Akt, Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarıları ve eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle, eğitimciler tarafından özel bir ilgi görmüş ve çocukların okuldaki iyi olma halleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Mok ve Flynn, 1997; Sinclair ve Fraser, 2002). Örneğin, Mok ve Flynn'ın (1998) 5932 12. sınıf öğrencisinden elde ettikleri bulgulara göre okulun yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %40'ını açıklamaktadır. Bunların yanı sıra, Wolf, Chandler ve Spies (1980) iyi bir okul yaşamına sahip olan çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu daha çok üstlenmekte olduklarını vurgularken; Slee

(1992) de Avustralya'da yapılan araştırmaları inceledikten sonra, okullarda problemlı davranışları önlemedeki temel stratejinin pozitif bir okul ortamı oluşturmak olduğunu belirtmektedir (Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşam kalitesi neden incelenmektedir? Yapılan son araştırmalarda, OYK'nin incelenmesi için birçok neden ortaya konulmuştur (Karatzias, Papadioti-Athanasıou, Power ve Swanson, 2001). Öğrencilerin okuldaki kararlara katılımı ya da onların görüşlerinin dikkate alınması eğitim işini ve amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Epstein, 1981, Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Keys ve Fernandes (1993), okula ve öğrenmeye karşı pozitif motivasyonla ilişkileri olduğunu ispatladıkları değişkenleriyle şu bulguları elde etmişlerdir: Okuldaki işlere ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okula değer verme, okulun değerler sistemine yönelik olumlu algılar, kişisel yetenek ve azim, okuldaki iyi muamele ve aile desteği öğrenmeye katkı sağlayan faktörlerdir.

Bu bulgular, okul iklimi ve okul yaşam kalitesinde temel unsurlardan olan okulun değerler sisteminin etkili öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Günümüzde ğrenciler oldukça seçici bireyler haline gelmişlerdir ve aldıkları eğitime gayet eleştirel bakmaktadırlar (Fitz-Gibbon, 1990; Akt: Karatzias ve diğerleri 2001). Yapılan araştırmalar, gençlerin önemli olarak algıladıkları eğitim ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığına inandıklarını ve sunulan hizmetten memnun olmadıklarını göstermektedir (Flanagan, 1978; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Okuldaki yüksek düzeyde bir yaşam kalitesi, okulu bırakma oranını azaltacağı gibi, olumlu deneyimler yaşatılarak çocuğun öğrenme performansının ve toplumsallaşma sürecinin geliştirilmesinde de büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak okul tatmininin, çocuğun eğitimsel değerleri kabul etmesinde, motivasyonun da ve okulu benimsemesinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Goodenow ve Grady, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Öte yandan okul tatminsizliğinin ise davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki gösterdiği bulunmuştur (Baker, 1989; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Düşük okul tatmini okula yabancılaşma ve

okuldan hoşnutsuzluk gibi sonuçlara da yol açmaktadır (Fine, 1986; Akt: Karatzias ve diğçerleri, 2001).

2.6.OKUL YAŞAM KALİTESİNİN BOYUTLARI

2.6.1.OKUL YÖNETİMİ BOYUTU

Eğitim sürecini ve öğrencilerin buldukları okula karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarını etkileyen en önemli faktörlerden birini yönetim mekanizması oluşturmaktadır.

Okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan bir okulda yönetici, kesinlikle nesne değil özne konumundadır ve klasikleşmiş idare anlayışını “böyle gelmiş böyle gider” anlayışı ile devam ettiren bir yönetici değil de, sürekli değiştiren bir yönetici durumundadır.

Öğrencilerin genel iyi olma hali olarak ele alınan okul yaşam kalitesi düzeyinin artması için, geleneksel yönetim anlayışını, yani patronca yönetimi liderce yönetimle değiştirmek gerekmektedir.

Öğrencilerin okul tatmininde ve tatminsizliklerinde önemli, bir role sahip olan idarecinin, eğitimde hayati bir fonksiyonu vardır. Eğer bir eğitim kurumunda yönetici bilgili, kültürlü, şahsiyet ve kimlik sahibi bir insan ise, o kurumda eğitim-öğretim süreci çok sağlıklı bir şekilde işler, fakat tam tersine idareci kişilik zafiyeti içerisinde ve gerekli bilgi ve donanımdan yoksun ise, eğitim-öğretim süreci olumsuz etkilenecektir (Coşkun,2009).

Büyük İslam filozofu Farabi yöneticiyi, yönettiği kurumun beyni olarak belirtir. Nasıl beyni sağlıklı çalışmayan insanın azaları bedeni fonksiyonlarını yerine getirmez ise, tam donanımlı olmayan bir idareci de kurumsal yapının işleyişini bozar ve kurumun verimini düşürür.

Okul yaşam kalitesi düzeyi iyi olan bir okulun yöneticisinde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralayabiliriz.

- Paylaşılmış bir görev anlayışı ve vizyon yaratmak
- Karşılıklı etkileşimli bir örgüt tasarlamak ve yönetmek
- İnsanlar arasındaki etkileşimi yönetmek
- Çalışmaları yetkilendirmek
- Sorun çözmede kararlı davranmak
- Güven yaratmak, yardım sağlamak(Coşkun,2009)

Dolayısıyla yukarıdaki, özellikleri kendisinde bulunduran idarecinin her açıdan öğrenci, öğretmen ve diğer personellerin buldukları okulla ilgili tutumlarını olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarına da olumlu katkılar sağlayacağı kaçınılmazdır.

2.6.2. OKUL VE ÖĞRETMEN BOYUTU

Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek pek çok unsur vardır. Fakat bunların içerisinde en önemli olanı öğretmendir. Öğretmenin etkisinin sınırlarını tespit etmek tam olarak mümkün olamasa da, uzun yıllar devam ettiği, ilk yıllarda yaşanan başarı ve başarısızlığın sonraki okul yaşantısını etkileme ihtimalinin çok yüksek olduğu eğitimcilerin de genellikle kabul ettiği bir görüştür. Etkisinin sadece mevcut zaman dilimiyle sınırlı olmayıp geleceği de içine alması öğretmen seçimini daha da önemli hale getirmekte ve bu konunun ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Okul Yaşam Kalitesinin bir boyutu olarak ele alınan öğretmen etkililiği, eğitim araştırmacılarının üzerinde kafa yorduğu ilk problemlerdendir. Bu bağlamda okulun ve öğretmenin etkisi üzerine yapılan son araştırmalarda matematik başarısındaki varyansın daha çok öğretmenden kaynaklandığı sonucuna varıldı.

Gerek öğrencilerin akademik başarısını da gerekse öğrencilerin buldukları okulla ilgili tutumlarında büyük rol oynayan öğretmen faktörünün etkili olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu nokta da Arthea (2000) araştırmacıların etkili öğretmenin özelliklerinin ölçülebilir ve ölçülemez olmak üzere ikiye ayırdıklarını belirtmektedir. Ölçülebilir olanlar şunlardır: Etkili öğretmen bilgilidir, iyi eğitilidir. Konuları üst düzeyde anlar, çocuk ve gençlerin nasıl öğrendiğini, nasıl teşvik edileceğini bilir. Bilgiyi aktarırken uygun öğretim yöntemleri kullanır. Nasıl soru soracağını öğrenciyi nasıl motive edeceğini bilir. Ders saatini etkili biçimde kullanır. İçinde çeşitli etkinliklerin yer aldığı ayrıntılı bir ders planı hazırlar. Öğrencilerin başarı düzeylerinden hareketle sürekli değerlendirmeler yapar.

Etkili bir öğretmenin ölçülemez özellikleri ise şunlardır: Sağlam bir ahlaki karaktere sahiptir, çocuklardan hoşlanır, öğretmeyi ister. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ile sınıfın ihtiyaçlarını belirler. Kendisi ve öğrenciler için yüksek hedefler belirler. Sabırlı, empatik ve sıcaktır. Verimli çalışır ve öğretime mümkün olduğunca çok zaman ayırır.

Sonuç olarak etkili öğretmen hem okul yaşam kalitesi düzeyini belirlemede önemli bir faktör olmuş hem de öğrencilerinin sosyal ve akademik gelişimlerinde de önemli rol oynamıştır. Bu noktada az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda öğretmen boyutunun öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; daha iyi eğitim almış öğretmenlerin daha iyi sonuçlar elde ettiği; iyi eğitilmiş öğretmenlerin özellikle zor konularda bir farklılık meydana getirdiği (Saha,1983), okul özelliklerinin başarı üzerine anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve pek çok örnekte okulun etkisinin ve aile kökeninin daha büyük olduğu ortaya çıktı (Lockheed and Komenan, 1989; Fuller and Clarke,1994).

2.6.3.ÖĞRENCİ BOYUTU

Okulların yaşam kalitesi düzeylerini belirlemede öğrenci faktörü son derece önemlidir. Okul içerisinde öğrenci boyutu üzerinde yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci çerçevesi içerisinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda okulun etkili ve verimli olabilmesi için okulda iyi sağlıklı ve sürekli insan ilişkilerinin olması gerekmektedir.

Öğrenciler zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla geçirmektedir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinin diğer ilişki türlerine göre okulun niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha büyük bir etki yarattığı bilinen bir gerçektir. Öğretmen ve öğrenci arasında var olan pozitif ve negatif ilişkiler öğrencilerin sosyal, davranışsal ve duyuşsal yönden olduğu kadar akademik gelişimlerini de olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri sağlıklı güvenli ve mutlu bir atmosfer içinde olursa sınıfta da istenilen ortam yaratılır. Bu tür ortamlar ise öğrencilerin bilgiyi beceriyi ve istedik davranışları edinebilmeleri için en uygun ortamlardır. (Başaran, 2000)

Öğrencilerin kendilerinin mutlu ve güvende hissettikleri bir ortamı ifade eden okul yaşam kalitesi düzeyini belirlemede öğrenci-öğretmen ilişkisinin önemi yadsınamaz. Bu konuda yapılmış araştırmalara göre, öğrenciler için onlarla samimi içten anlayışlı güvenilir sempatik ilişkiler kurabilen öğretmenlerin bulunduğu okullar nitelikle ve en iyi okul görülürken, bu ilişkilerin karşıt halini sergileyen öğretmenlerin bulunduğu okullar ise kalite düzeyi düşük okul olarak gösterilmektedir.

2.7.OKUL YAŞAM KALİTESİNİN DEĞİŞKENLERİ

Epstein ve McPartland (1976,16; Akt: Mok ve Flynn,2002), okul yaşam kalitesinin, okulun formal ve informal yönlerinden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden ve akranlarla ve otorite figürleriyle olan ilişkilerden etkilenen bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarı motivasyonlarının, eğitimden

beklentilerinin, eğitim programının ve öğretmen-öğrenci iletişim düzeyinin okul yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri olan bileşenler olduğu birçok bilimsel araştırma ile ortaya konulmuştur (Ainley,1991; Ainley, Batten ve Miller, 1984; Ainley ve Bourke 1988, 1992; Akt: Mok ve Flynn 2002).

Okul yaşam kalitesinin incelendiği araştırmalarda, farklı eğitimcilerin farklı değişkenleri ele aldıkları görülmektedir. Örneğin Karatzias, Power ve Swanson (2001), okullardaki yaşam kalitesini İskoç eğitim bakanlığının, ilköğretim ikinci kademedeki uygulamaların kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek için geliştirdiği performans göstergelerini kullanarak incelemişlerdir. Buna göre okul yaşam kalitesinin göstergeleri program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörlerdir.

Johnson ve Stevens (2001), okul yaşam kalitesinin değişkenlerini öğrenciye sunulan destek, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım ve kaynak yeterliği olarak ele almışlardır. Dorman (1999) ise, üniversite düzeyinde ve öğretim elemanlarına yönelik olarak ortamın kalitesini akademik özgürlük, lisans öğretimine verilen önem, araştırma ve bilimsellik, yetkilendirme, yakın ilişkiler, misyonda anlaşma ve iş baskısı değişkenlerine dayanarak değerlendirmiştir. Fish ve Dane (2000) 2 – 6 . sınıf düzeylerinde sınıf ortamlarının kalitesini uyum (duygusal bağlar, destekleyicilik ve sınırlılıklar), esneklik (liderlik, disiplin, fikir alışverişi, roller ve kurallar) ve iletişim (dinleme becerileri, konuşma becerileri, öz değerlendirme, açıklık, süreklilik/izleme, saygı ve dikkate alma) değişkenlerine dayalı olarak değerlendirmişlerdir. Hawai eğitim bakanlığının planlama ve değerlendirme bölümünce ülke çapında, gerçekleştirilen Okul Yaşam Kalitesi anketlerinde (2003) ise "standartlara dayalı öğrenme (program, öğretim, değerlendirme), öğrenciye yönelik desteğin kalitesi (çocuklara verilen önem, farklılıklara saygı, güven, yüksek beklentiler, güvenli ortam, ailelerin katılım oranı, olanaklardan yararlanmada eşitlik, ders dışı etkinlikler vb.), profesyonellik ve sistemin kalitesi (liderlik, yönetici ve öğretmenlerin profesyonel olarak kendilerini yetiştirme düzeyi), ekip çalışmalarının

koordinasyonu (liderlik, yönetim, kaynakların yönetimi ve geliştirilmesi), sistemin sorumlulukları (aile ve topluma açıklık, toplumsal sorumluluk), eyleme odaklılık ve sürekli gelişim (okulun vizyonu ve misyonu, sürekli gelişim kültürü), öğrenci, veli ve öğretmenlerin katılımı ve tatmini bireylerin güvenliği ve iyi hissetmeleri" değişkenleri ele alınmıştır,

Williams ve Batten (1981, Akt: Mok ve Flynn, 2002) okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, fırsatlar ve başarı şeklinde belirlemişlerdir. Bir çok ülkede (Avustralya, İspanya, Finlandiya, İsveç, Danimarka, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika Birleşik Devletleri vb.) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bu boyutlar, alan yazında geniş kabul gördüğünden (Bourke ve Smith, 1989; Pery, 2000; Williams ve Roey, 1996; Linnakyla ve Brunell 1996; Gil 1996) ve daha çok öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkili bulduklarından bu araştırmada da okul yaşam kalitesinin temel değişkenleri olarak ele alınmıştır. Ancak okul yaşam kalitesinin belirlenmesinde bu boyutları dikkate alan araştırmacıların açıklamaları incelendiğinde, "olumlu duygu" ve "olumsuz duygu" boyutlarının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını kapsayan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Nitekim Williams ve Roey (1996) de bu iki alt boyutun "duygu" adı altında toplanmasının daha uygun olacağını dile getirmişlerdir. Bu araştırmada da Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) için madde havuzlarının oluşturulması aşamasında olumlu ve olumsuz duygu boyutu için ayrı ayrı maddeler yazılmış olmakla birlikte, faktör analizleri sonucunda bu maddeler bir araya geldiğinden bu boyut "okula yönelik tutumlar" adı altında birleştirilmiştir.

Benzer şekilde, fırsatlar ve basan boyutlarının da okulun öğrenciye şimdi ve gelecekte sağlayacağı başarı fırsatlarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Linnakyla ve Brunell de (1996) bu iki alt boyutu "başarı ve fırsatlar" şeklinde tek boyut olarak ele almışlardır. Ancak, başarı adı altında yapılan açıklamalar (Mok ve Flynn, 2002) incelendiğinde bu boyut içerisinde öğrencilerin eğitimden beklentilerini ve başarıya ilişkin algılarını içeren ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitimden beklentileri akademik beklentiler, kişisel gelişim beklentileri, mesleki gelişim beklentileri, kariyer beklentileri, sosyal gelişim beklentileri ve dini gelişim

beklentileri şeklinde sıralanmıştır. Öte yandan öğrencilerin kendi başarılarına ilişkin algılarının da bu boyutta yer aldığı ve bunun, öğrencinin kendi başarısına ilişkin algılarının oluşmasında okulun etkilerini kapsadığı görülmüştür. Bu nedenle, okulun yaşam kalitesine ilişkin algıların oluşmasında önemli etkilere sahip olabilecekleri düşünülen “eğitimden beklentiler” ve “başarı algısının” ayrı alt boyutlar altında ele alınmasının daha uygun olacağı, böylece konunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasının kolaylaşacağı düşünülmüştür.

Williams ve Batten'in (1981, Akt: Mok ve Flynn, 2002) ölçeklerinde kullandıkları "öğretmenler" alt boyutu öğretmen-öğrenci iletişimiyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ancak öğrencilerin öğretmenleriyle olduğu kadar diğer öğrencilerle ve yöneticilerle olan iletişimlerinin de okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Öte yandan öğretmenler açısından bakıldığında da diğer öğretmenlerle, yöneticilerle, öğrencilerle, okuldaki çalışanlarla ve velilerle olan iletişimin niteliğinin de okuldaki yaşam kalitesine yönelik algılar üzerinde etkili olabilecek değişkenler olduğu söylenebilir.

Öte yandan, okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının da (dersler, konular, öğretim yöntemleri ders araç-gereçleri değerlendirme biçimleri, zaman çizelgeleri vb.) öğrencilerin okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüş ve "Öğretim Programı" adı altında açık programa ilişkin yukarıdaki öğeleri kapsayacak şekilde bir boyut daha eklenmiştir.. Karatzias ve diğerleri (2001) de ölçeklerinde bu alt boyuta yer vererek, öğretim programının okulun yaşam kalitesi üzerindeki etkisini vurgulamışlardır.

Okullar, öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları kadar sosyal gelişimlerinde de sorumlu olan kurumlardır (Marks, 1988). Çocukların okuldaki sosyal gelişimleri üzerinde okulda düzenlenen sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılma yönünde ne ölçüde cesaretlendirildiklerinin, bu etkinliklerin öğrenci ilgilerine ne ölçüde yanıt verdiğinin, hangi etkinliklerde hangi öğrencilerin görev alacağını nasıl belirleneceğinin vb. önemli etkileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okuldaki yaşam

kalitesi okutan öğrencilere sunduğu sosyal ve kültürel olanaklarla da ilişkili görünmektedir. Bu nedenle okuldaki "sosyal etkinlikler"in de bir diğer değişken olarak ele alınması uygun görülmüştür.

Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedirler. Öğrencinin sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdiği zaman dilimleri onun için anlamlı ve eğlenceli olan yaşantılardan oluşuyorsa, büyük ihtimalle okulun geneline karşı olan tutumlarının da olumlu olması beklenebilir. Nitekim öğrencinin sınıf ortamının kalitesine ilişkin algılarının okulun yaşam kalitesine yönelik algısında da belirleyici bir rol oynadığı bilimsel çalışmalarla da ortaya konulmuştur

2.7.1.OKULA YÖNELİK DUYGULAR

Okula Yönelik Duygular adı altında birleştirilen olumlu ve olumsuz duygu boyutları, okul yaşam kalitesinin ana değişkenleri olarak da ele alınabilir. Çünkü diğer boyutlar bu iki genel boyutu da yakından etkilemektedir. Sözgelimi, eğer çocuğun okulda öğretmenleriyle, diğer öğrencilerle ve yöneticilerle iletişimi iyi değilse, kendini okulda değerli hissetmiyorsa ya da geleceğine yönelik olarak okulun kendisine akademik ve sosyal anlamda herhangi bir şans yaratabileceğini düşünmüyorsa, okuldaki sosyal etkinlikler ilgisini çekmiyorsa, bu öğrencinin okul yaşam kalitesine yönelik algısı da olumsuz bir yapı gösterecektir. Tam tersine, eğer öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, bu okulda başarılı olduğuna inanıyorsa, okulda akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyorsa, sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterliyse okula yönelik algıları da büyük ihtimalle olumlu olacaktır.

Okul yaşam kalitesinin bu boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarının genel bir sonucu niteliğindedir. Çocukların

okula karşı olan tutumları, hisleri, kısaca okula karşı sahip oldukları bütün duyguları bu boyut altında incelenmektedir (Mok ve Flynn, 2002).

Okula karşı tutumların incelenmesine yönelik çabaların temelinde, bu tutumların eğitim çıktıları üzerindeki önemli etkileri yatmaktadır. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının akademik basanları üzerinde önemli katkıları olduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur (Mok ve Flynn, 1997; Fish ve Dane, 2000) . Aynı şekilde Ainley ve Sheret (1992), aynı akademik başarı düzeyine sahip olsalar bile, okula karşı olumlu tutumlara sahip öğrencilerin okula devam etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu, okula yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ise okula terk etme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. (Akt: Marks, 1998).

Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumların niteliğinde etkili olan unsurlardan biri de okulun kendisidir. Ainley, Batten ve Miller (1984), aynı okula devam eden öğrencilerin okula karşı tutumlarının da benzer olduğunu, ancak farklı okullardaki öğrencilerin tutamları arasında anlamlı farklılıklar okluğuna bulmuşlardır (Akt: Marks, 1998), Öğrencilerin okul hakkında olumlu düşünce ve tutumlara sahip olmaları, okulun onlar için ne düzeyde tatmin edici olduğu ile ilgilidir. Okul tatmini çocukların okul iklimiyle ilişkilerine yönelik algılarının bir toplamı olarak ele alınabilir (Baker, 1998; Akt: Karatzias ve diğerleri 2001). Bu kavramın kuramsal temeli, çocukların genel okul tatmini üzerine kurulmuştur ve genel iyi olmanın bir yönü olarak ele alınmaktadır (Huebner,, 1991; Akt: Karatzias ve diğerleri. 2001).

Weston (1998) Avustralya okullarında yaptığı bir araştırmada okul tatminini öğrenci ve aileler açısından incelemiş ve ailelerin okuldan tatmin olma düzeylerinin, okuldaki öğretmenlerin tutum ve becerileri, disiplin düzeyi, şiddet, uyuşturucu ve alkol bağımlılığının kontrol edilme düzeyi ve çocuklarının gelişimleri hakkında sürekli bilgilendirilme ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur, Totto ve arkadaşları (2001) da okul kültürünün yapılandırılması sürecine katıldıklarında, ailelerin çocuklarının okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine daha çok yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin okuldan tatmin olma düzeyi de ailelerinin etkilendiği benzer değişkenlerden etkilenmektedir (Weston. 1998).

Marks (1998), anne - baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tatmininin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyeti de okul yaşamını tatmin edici bulma üzerinde etkilidir; kız öğrenciler, okul yaşamını tatmin edici bulma düzeyi erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir (Marks, 1998). Olumsuz duygu boyutu, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir. Öğrencilerin okula karşı olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarının hepsi bu boyutta yer almaktadır (Mok ve Flynn, 2002).

Öğrencilerin okula, derslere, öğretmenlere, akranlarına vb. karşı sahip olduğu olumlu tutumlar okuldaki ve genel olarak yaşamdaki başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratırken, bu öğelere karşı olumsuz tutumlarının başarıda, düşme, devamsızlık ve uzun vadede işsizlik gibi sonuçlara yol açabileceği de araştırmalarla ortaya konulmuş bir bulgudur (Anderson, Ryan ve Shapiro, 1989; Findley ve Cooper, 1983; Marjoribanks, 1992; Mickelson, 1990; Akt: Berberoğlu ve Balcı, 1994).

Öğrencilerin okula ve okulla ilgili tüm öğelere karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okulun onlar için ne düzeyde tatmin edici olduğu, yani okul yaşam kalitesinin düzeyi ile ilgilidir. Öğrencilerin kendilerini güvende ve mutlu hissetmedikleri, başarı, kabul edilme, sevilme, onaylanma, takdir edilme gibi duyguları yaşayamadıkları, yaşantılarından zevk almadıkları bir ortama karşı olumlu tutum geliştirmeleri çok zordur. Çocuklar okulda pozitif deneyimler yaşadıkları oranda olumlu tutumlar geliştirebilirler. Öğretmeni veya arkadaşları tarafından hoş görülme, küçük düşürülen, istismara uğrayan, dışlanan çocukların akademik anlamda olduğu kadar sosyal anlamda da başarılı olmalarını beklemek fazla gerçekçi olmayacaktır. Çünkü duyuşsal olarak tatmin olmadığı bir ortamda çocuğun bilişsel ve sosyal performans göstermesi de çok zordur. Bloom'un (1995) da belirttiği gibi okula yönelik olumsuz düşünceler taşıyan bir öğrenciye göre okul, iyi bir yer değil, genellikle kötü bir yerdir ve o, bu tür yaşantıların daha fazlası için istek duymamaktadır.

2.7.2.STATÜ

Bu boyut, çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). İnsanlar, içinde buldukları toplumda bilmek, bilinmek ve o topluluğun bir üyesi olduklarını hissetmek isterler (Pagano, 1991). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için değeri olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır. Çocuklar değerli hissettikleri ölçüde kendilerine güvenirlere ve bu güven çevreleriyle olan ilişkilerini yakından etkiler. Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle iyi vatandaşlığı besleyen değerler sisteminin temelinde yer alır. Kendine güvenin düşük olması, fırsatlarda eşitsizlik yaratır. Bu nedenle öğrencilerde kendine güvenin geliştirilmesi, fırsat eşitliği politikalarının etkililiğinde ve demokratik eğitimde temel bir özellik taşıyor ve vatandaşlığın kriterlerinden biri olan ahlak duygusunun kazanılmasında etkilidir (Burkimsher, 1993).

Öğrencinin kendine ve yeteneklerine yönelik tutumları, kendine güvenini ve saygısını belirler. Kendine güvenme ve saygı duyma, öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlıdır (Özyürek, 2001). Bu nedenle kendine güven ve önemli oldukları duygusunu geliştirmek için okulda öğrencilere bu türden öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak fırsatların sunulması önemlidir. Öğrenciler başarılı olduklarında, başarılı olduklarını örnekleyen davranışlarını onay ve ödüller izlemeli, yeterli, başarılı, akıllı olduğu gösterilmelidir (Özyürek, 2001). Öğretmen, öğrencileri küçük düşürecek davranışlardan kaçınmalı, her öğrencide biricik ve değerli olduğu hissini yaratmaya çalışmalıdır.

Kimlik, çocukların kendi kendileriyle ilgili farkındalık düzeylerini, kendilerine yönelik imajlarını ve diğerleriyle ilişki kurabilme becerilerini içermektedir (Mok ve Flynn, 2002). Her birey özel bir çevre tarafından etkilenen özel bir ortamın, tarihin ve dilin ürünüdür. Bireyin kendisiyle ilgili farkındalığı, bu ortamlar içerisindeyken kendi yaptığı seçimlerle gelişir (Beabout, 2001). Günlük yaşamda bireyler sürekli bazı seçimler

yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle eğitimin, çeşitli seçenekler arasından en doğru alternatifi seçme yeterliliği kazandırması gerekir. Bu yeterliği kazandırmada, okulda çocuğa seçme şansı verilmesi, karar alma sürecine katılması ve fikrine değer verilmesi önemlidir. Öte yandan bireyin bu seçme işini en doğru şekilde gerçekleştirebilmesi için Kuzgun'un (1994) da belirttiği gibi, kendi ilgileri, yetenekleri ve değerleri hakkında açık, berrak bir fikre sahip olması gerekir. Bireyin kendisiyle ilgili bu fikir, çevresiyle etkileşimleri sonucu oluşur. Birey eylemleriyle ilgili olarak çevresindekilerden olumlu dönütler aldığı ölçüde kendisiyle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesi kolaylaşır.

2.7.3.ÖĞRETMEN — ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

Toplumsal bir kurum olan okulda, sürekli birbiriyle etkileşim ve iletişim halinde olan birçok birey vardır; öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, hizmetliler, veliler gibi. Bu bireylerin iletişimindeki kalite, doğrudan ve dolaylı olarak, okulun genel kalitesi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuldaki bireyler arasında nitelikli bir iletişim örüntüsü varsa, herkes birbirini doğru bir şekilde anlayacağından, bireylerin birbirinden beklentileri netleştirilip açıklığa kavuşturulacak ve böylece eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gereken en birincil koşullardan biri sağlanmış olacaktır. Okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını arttırmalar (Hoşgörür, 2002). Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000), çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Ginott (1971) ise bir öğretmenin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini şu sözlerle dile getirmektedir:

"Sınıftaki olup bitenlerle ilgili nihai ögenin ben olduğuma dair korkutucu bir sonuca ulaştım. Sınıf iklimini yaratan benim kişisel yaklaşımımdır. Sınıfın havası benim günlük ruh halime göre şekil almaktadır. Bir öğretmen olarak, öğrencinin yaşamını çekilmez ya da keyifli kılama konusunda müthiş bir güce sahibim. Bir işkence aracı olabileceğim gibi, bir ilham kaynağı da olabilirim. Çocukları çok

utandırabileceğim gibi, onlara ayak uydurup şakalar yapabilirim. Onları incitebilir ya da yaralarını sarabilirim. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, bir öğrenciyi insan ya da insanlık dışı bir varlık haline getirmek benim tepkilerimin bir sonucudur." (Akt: Sinclair ve Fraser, 2002).

Bailey (1999), ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin okulu sevip sevmemeleri üzerindeki en önemli etkenlerin arkadaşlar ve öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okulu sevmelerinin en önemli nedeni olarak arkadaşlarını göstermeleri, ergenlik dönemindeki çocuklar için doğal bir durumdur. Çünkü bu dönemde aileden bir kopuş ve arkadaşlarla yakınlaşma görülen adolesanlar için okul sosyal yaşamlarının merkezini oluşturmaktadır. Öte yandan öğrenciler, okulu ve sınıflarını sevmelerindeki en önemli etkenlerden birinin öğretmen (ler) olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, sınıfı sevinebilir veya sevinemez kılabilen öğretmende en hoşlandıkları özellikleri "öğrencilere önem vermesi arkadaşça davranması, kolayca konuşulabilir olması" en hoşlanmadıkları özellikleri ise "sınıfın önünde öğrenciyle alay edip onu küçük düşürmesi, bazı öğrencileri kayırması, öğrencilere saygı göstermemesi kötü huylu olması, çok bağırması ve birden bire başka bir ruh haline geçmesi" olarak sıralamışlardır (Bailey, 1999).

Eğitimin bütün düzeylerinde, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkinin, eğitim sürecinde temel bir nitelik taşıdığının belirtildiği Avustralya Eğitim Yüksekokulu Etik Kurallarında (1997) öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini ve öğrencilerinin kendilerine güvenini karşılıklı saygı ilkesine dayandırmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Akt: Haynes, 1998). Öğretmen - öğrenci iletişimde söylenenlerin karşılıklı saygıya dayalı olması gerektiğini vurgulayan Başar (1999) da, söylenenlerin üzücü, kırıcı ve aşağılayıcı olmamasını ve öğrenciye verilen değeri yansıtması gerektiğini belirtmiştir. Aksi takdirde öğrenci korku ve kaygıya kapılarak, öğretmeniyle ve hatta arkadaşlarıyla iletişim sorunlara yaşamaya başlayacaktır. Celep ve Erdoğan (2002) da öğretilenler tarafından yapılan olumsuz eleştirilerin ve uyarıların, öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve sonuçta da okuldan nefret etmelerine yol açtığını belirtmektedir. Bu konuda öğretmenler, eleştirel ifadelerin

öğrenci davranışını geliştirdiği tuzağına düşmekte; fakat bilimsel araştırmalar bunun tam karşıtını ortaya koymaktadır (Celep ve Erdoğan, 2002).

Okuldaki yetişkinlerin çocuklarda bulunmasını istedikleri davranışları sergilemesi gerektiğini belirten Karaman Kepenekçi (2000), böylece öğrencilerin kendilerine karşı sergilenen davranışlarla öğretilen şeyler arasında bir paralellik göreceklarını ve bu nedenle okullardaki iletişim engellerini kaldırmanın, hoşgörü, işbirliği ve karşılıklı güven atmosferi oluşturmanın öncelikli önem taşıdığını dile getirmektedir. Saban (2000) da birtakım demokratik normların ve değer yargılarının öğrenciler tarafından kazanılmasının ancak öğretmenin bunları okulda, sınıfında yaşaması ve öğrencilerine yaşatması ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Bunun içinde öncelikle öğretmenin çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olması önem taşımaktadır. Balay'a (2000) göre çalışma arkadaşlarına bağlılık, kişilerin iş hayatında işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardım eder. Bu konuda bilinçli davranan iş görenler, birbirlerine daha sıkı yaklaşarak, bir toplulukta dayanışma duygusunun sürekli olarak korunmasına hizmet ederler.

Kagan'a (1995) göre, öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları, aslında öğrenciler için eğitim fırsatlarını şekillendiren inançlardır (Akt: Livingston ve McClain, 1995). Öğretmenler, sınıflarını bilgileri çerçevesinde oluşturduktan görüşleri ve öğretmenin rolü konusundaki fikirleri doğrultusunda yönetirler (McNergey ve Herbert, 1995; Akt: Livingston ve McClain, 1995). Toplumdaki diğer tüm bireyler gibi öğretmenler de eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlara sahiptirler. Bu görüş ve inanışların oluşmasında, öğretmenin aldığı eğitimle birlikte, onun yaşama ve olaylara bakış açısı, içinde yaşadığı ev ve okul ortamı gibi faktörlerin de etkisi vardır. Öğretmenin eğitim hakkındaki bu görüş ve inanışları öğrencilere sundukları eğitimin niteliğinin de önemli bir belirleyicisidir. Tüm Türkiye'de bir tek eğitim programı uygulanmasına karşın, sınıflarda bu program farklı şekillerde uygulanmaktadır. Öğretimin içeriği bu program çerçevesinde düzenlenmekle birlikte; sınıflarda öğrenme - öğretme ortamı, sınıfta oluşan kültür ve öğrenme - öğretme sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin çerçevesini, öğretmenin bilgi, beceri görüş ve inanışları oluşturmaktadır. Sınıflar da farklılığı yaratan da böylece öğretmen olmaktadır.

Öğretmenin amaçları belirlemede, öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesinde ve değerlendirme yöntemini seçmede bu görüş ve inançlarından oluşan felsefe, öğretmene kaynaklık ve kılavuzluk eder (Ediger, 2000), O'Neill (1981) de öğretmenlerin felsefi oryantasyonları ile ideolojik duruşlarının uygulama üzerinde büyük etkileri bulunduğunu belirtmektedir (Akt: Jadi, 1997).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının, öğrenci tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Çünkü sınıfın öznesi öğretmen değil, öğrencidir. Kendine göre tüm öğrencilere eşit davrandığını, ağır ceza vermediğini belirten bir öğretmen, acaba öğrencisinin gözünden de öyle mi görünmektedir? Araştırmalar çoğu zaman durumun öyle olmadığını söylemektedir. Örneğin Selkirk ve Johnson'un (1998) yaptıkları bir çalışmada, çocuklara göre, öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığı hakkında öğrenmeleri gereken daha çok şey vardır. Bu çalışmada, öğretmenin sınıftaki kız öğrencilere güvenmediğini bu yüzden yarışmalarda sonuncu olmalarına yol açtığını anlatan bir öğrenci, jimnastik dersinde öğretmenin önce erkek öğrencilere ne yapılacağını anlattığını, daha sonra erkek öğrencilere kız öğrencileri alıp oyuna başlamalarını söylediğini belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler, akademik konularda ise kız öğrencilere daha çok güvenmektedir. Uluslararası Kadın Birliği'nin (1993) Amerika, İngiltere ve Almanya'da sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır:

- Erkekler kızlardan iki kat daha çok seslenilmekte, isimleri daha çok çağrılmaktadır.
- Erkekler kızlardan daha çok övülmekte ve eleştirilmektedir. Bu da pedagojik dikkatlerin daha çok erkekler üzerinde olduğunu göstermektedir.
- Erkekler hem bayan hem de erkek öğretmenler tarafından zeki, ilgili, yaratıcı olarak tanımlanırken, kız öğrenciler ise vicdanlı, temiz, düzenli ve gayretli olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığı yapmaları gibi öğrenciler üzerinde şiddet uygulamaları da halen yaygın olan bir sorundur ve öğrenciler üzerinde ciddi olumsuz etkilere yol açmaktadır. Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger ve Hammarstrom (2006), öğretmeni tarafından zorbaca davranışlara maruz bırakılan öğrencilerin, akademik başarılarında düşme, okuldan ayrılma, kumar, uyuşturucu, alkol vb. yüksek riskli davranışlara yönelme görüldüğünü belirtmektedir. Bu durumdaki bir öğrencinin okuldaki yaşamı kaliteli algılamayacağı da açıktır. Çocukların okuldaki başarılarına ilişkin algıları okulun yaşam kalitesine ilişkin algıları üzerinde önemli etkileri olan bir değişkendir.

Çocuğun çevresindekilerden alacağı olumlu dönütler, kendi başarısına ilişkin algısı üzerinde önemli bir etkidir. Bu tür dönütler, çocuğun kendine güveninin artmasına, sınıf içinde ve dışında katılımcı davranışlar sergilemesine ve diğerleriyle daha rahat iletişim kurmasına zemin hazırlayıcı bir rol oynar. Bu nedenle potansiyeli ne düzeyde olursa olsun, her öğrenciye başarıma şansı verilerek bu duygunun yaşatılması onun ilerideki başarılarının da ön koşulu olarak ele alınabilir. Ayrıca öğrenciye yüksek başarı beklentisi empoze etmek de olumlu bir öğretmen davranışı olarak kabul edilmektedir. Peacock (2006) da öğretmenin yüksek beklentiler içinde olmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Ancak bu beklentinin dozunun öğrencinin potansiyeline göre ayarlanması ve gerektiğinde başarısı kadar başarısızlığının da doğal karşılanması gerekir. Sürekli başarılı olması beklenen, en ufak bir başarısızlığı bile hoş görülme, bundan dolayı suçlanan, küçük düşürülen bir öğrencinin kendine ve okula ilişkin olumsuz algılar geliştirmesi ve süreç içerisinde bu olumsuz algılarının pekişmesi doğaldır. Bloom'un (1995) da belirttiği gibi eğer öğrencinin okulda başarısızlığa uğramakta olduğu şeklindeki algısı açık seçik ve kararlı ise, bu öğrenci okuldan ve öğrenme ünitelerinden kurtulma yolları arayacak; eğer böyle bir kurtulma yolu da göremezse, zorunlu olarak, olumsuz duyuşsal özelliklerden oluşan bir tutumdan da ileri giderek katılığa (duygu yokluğuna, ilgisizliğe, aldırmaçlığa) itilmiş olacaktır. Bu nedenle, eğitimcilerin okulda öğrencilerin bireysel farklılıklarını açıkça görebilecekleri ve diğerlerinin de farklılıklarına saygı duyabilecekleri, herkesin aynı performans gösteremeyeceği gerçeğini görebilecekleri kaliteli eğitim ortamları hazırlama ve her şeyden önce kendileri bu bilince sahip olma sorumlulukları vardır.

Ainley ve arkadaşları (1986) okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde çocukların eğitim programına ve sınıf ortamına ilişkin algılarının önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin eğitimden beklentilerinin, okula ve sınıfa yönelik tutumlarının önemli bir değişkeni olduğunu belirten Mok ve Flynn'a (2002) göre, sınıf atmosferi okulun yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisidir. Sınıfa yönelik olumlu tutumlara sahip öğrenciler için okulun yaşam kalitesi de daha yüksek bulunmuştur (Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin sınıf ortamına yönelik tutumları sınıf ortamını nasıl algıladıklarıyla yakından ilintilidir. Bu nedenle birçok ülkede öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarını inceleyen araştırmalar yapılmış ve sınıf ortamı ile öğrencilerin çeşitli bilişsel çıktıları arasında tutarlı ilişkiler bulunduğu ortaya konulmuştur (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002; Dorman, 2001). Öğrencilerin okul tatmini ile sınıf ortamı arasındaki yakın ilişkinin ortaya konulması, sınıf ortamlarında öğrencinin okul tatmininin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması bakımından büyük önem taşımaktadır (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002). Bu bağlamda, sınıftaki olup bitenlerden birincil sorumlu olan öğretmenin öğrencilere nasıl bir öğretim hizmeti sunduğu, onlarla nasıl iletişim kurduğu, onları ne kadar dinlediği, değerli olduklarını ne kadar hissettirdiği, ne ölçüde model olduğu vb. büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun öğretmeniyle olan ilişkisinin niteliği sınıfına karşı geliştireceği duygulardan başlayarak giderek tüm okula ve eğitime karşı geliştireceği duyguların niteliğini şekillendirmektedir.

2.7.4.ÖĞRENCİ - ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

Çocuğun ya da gencin toplumsallaşması sürecinde önemli bir işlevi olan akran etkileşimi, birey için önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocuk akran grubunda, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak (tabu) konuların burada rahatça tartışılması ve konuşulması olanağını bulur. Evde çeşitli söz ve hareketleri eleştirilen ve direnişle karşılaşan birey, bu ortamda kendini rahat hisseder, hoşça zaman geçirir. Akran grubunun bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesi, farklı deneyimler edinmesini sağlamasıdır. Normlara bağlanmak ve bu normlara uymak yine bu akran gruplarında kazanılan davranışlardır. Bunun yansıra akran gruplarında birey,

aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazanır (Tezcan, 1997).

Çocukların akran grupları genellikle ya evlerinin bulunduğu mahalledeki arkadaş grupları ya anne babalarının arkadaşlarının çocuklarından oluşan akran grupları ya da değişik eğitsel etkinliklerden (okul, kreş, kurs, kulüp, dernek, dersane vb.) edindikleri akran grupları şeklindedir. Bunların hepsi ya da birkaçı bir arada da olabilir. Ancak araştırmanın konusu gereği burada okuldaki akran etkileşimi, tüm okuldaki öğrenci -öğrenci iletişimini kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

Olumlu kişilerarası ilişkiler, okulda sadece topluluk duygusu oluşturmaz, aynı zamanda ait olma duygusunu da geliştirir. Başkaları tarafından saygılı davranılan öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta, deneyimlerinden daha çok tatmin olmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalışmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk ise, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin anahtar yordayıcısıdır (Smith ve Sandhu, 2004). Gerçekten de alanyazın öğrenciler arasındaki iletişim formları bakımından incelendiğinde, son yıllarda okullardaki zorbalık (bullying) konusunun eğitimciler arasında gittikçe endişe edilen bir konu haline geldiğini göstermektedir (Dake. Price, Telljohann ve Funk, 2003; Bulach, Fulbright ve Williams, 2003; Collins, McAleavy ve Adamson, 2004; Delfabbro ve diğerleri 2006). 2006 yılında düzenlenen 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler konulu sempozyumdaki sunular incelendiğinde, bu durumun Türkiye de endişeyle karşılandığı görülmektedir (Pişkin, 2006; Yurtal ve Cenkseven, 2006; Özcebe ve Üner, 2006; Yılmazçetin Eke ve Ögel, 2006; Pekel Uludağlı ve Uçanok, 2006). Hem yurt dışında hem de Türkiye'de yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular genel olarak paralellik göstermektedir. Bu sonuçları özetlemek gerekirse;

- Okul bahçesi zorbalığın en çok gösterildiği alandır.
- Lakap takma, alay etme, sataşma ve küfür etme gibi sözel saldırganlık davranışları en çok gösterilen zorbalık davranışlarıdır. Bunun ardından fiziksel saldırganlık davranışları gelmektedir
- Erkek öğrenciler, yaşça büyük olanlar ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrenciler daha çok zorbalık davranışı sergilemektedir

Okuldaki akademik ve sosyal açıdan popüler öğrenciler ve kızlar daha az zorbalık davranışına maruz kalmakta iken, azınlık grupları ve sosyal kabul görmeyen öğrenciler daha çok zorbalığın kurbanı konumundadırlar. Çocuklarda 12 – 13 yaşında iyice belirginleşen zorbalık davranışları, 14 – 15 yaşlarında had safhaya ulaşmaktadır.

Okulda diğer öğrencilerin zorbalığına maruz kalmak öğrenci üzerinde birçok olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Örneğin Delfebbro ve diğerleri (2006), okulda zorbalığa maruz kalmanın, sosyal yabancılaşma, psikolojik fonksiyonlarda zayıflama, kendine güven ve benlik imajında zayıflama ile Dake ve diğerleri (2003) ise: depresyon, yalnızlık hissi anksiyete, kendine güvenin zayıflaması, baş ve mide ağrısı, uykusuzluk, altını ıslatma ve suça eğilim ile sonuçlandığını belirtmektedirler. Bunların yaşanmadığı bir ortamda bulunan ve desteklendiğini kabul edildiğini hisseden birey, daha mutlu, daha iyi hissedecek, okulda daha iyi performans gösterecektir. Dahası böyle bir birey, olumsuz anti sosyal davranışlara daha az eğilimli olacaktır ve işbirliğine, yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacaktır (Smith ve Sandhu, 2004).

Okul içinde ve dışında model alınan yetişkinlerin, öğrenciler arasında eşitlik ve insan onuruna saygının egemen olduğu iletişim formlarının yerleşmesinde önemli bir rolü vardır. Evde, sokakta, okulda kendisine saygı duyduğunu, biricik ve değerli olduğunu hisseden çocuk, aynı hisleri çevresindekilere de yansıtacak ve daha sağlıklı iletişim kurabilecektir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrencilere saygılı bir şekilde davranılmasında önemli rolleri olduğunu belirten Smith ve Sandhu'nun (2004) da belirttiği gibi, okulda agresyonun ve antisosyal davranışların önlenmesi, başkalarının

haklarına saygı duymayı, olumlu sosyal ilişkileri ve kişiler arası çatışmaları barışçıl yollarla çözmeği besleyen bir okul iklimi oluşturmakla başlar.

2.7.5.OKUL YÖNETİMİ

İyi okulu kötü okuldan ayıran etken, örgütün yapısından çok, havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkindir. Bunu geliştirecek olan da okulun yöneticisidir (Bursalıoğlu, 1979). Okul yöneticisinin hem kişisel hem de mesleki olarak sahip olduğu özellikler, okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağını belirleyecektir.

Okulun eğitim ve yönetim işlerine dair alınacak kararlara ve yapılacak etkinliklere öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin katılımı sağlanmalıdır.

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin 1985 yılında aldığı "İnsan Hakları Öğretimine İlişkin Tavsiye Kararı"nda,"demokrasi; katılımın özendirildiği görüşlerin açık yüreklilikle söylendiği ve tartışıldığı, ifade özgürlüğünün hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından güvence altına alındığı ve adaletin bulunduğu demokratik ortamlarda daha iyi öğrenilir" denmektedir (Karaman Kepenekçi, 2000). Okul yönetimi, okulda demokratik ortamı oluşturmaya yönelik çabalar ve uygulamaların arttırılması için gereken önlemleri almalı, aldığı kararlarda öğretmen ve öğrenci katılımını sağlamalı, eğitim sürecindeki planlama, farklı çalışma gruplarının oluşturulması, ders dışı toplumsal etkinliklere katılma gibi uygulamalarda, bu etkinlikler için harcanan zamanın kullanımı konusunda öğrencilere belli bir kontrol olanağı verebilmelidir. Derslerde öğrencinin aktif katılımı desteklenerek, öğretim yöntemlerinin dengeli bir şekilde kullanılması da yine yönetim tarafından teşvik edilmelidir (Kıncal, 2002).

İlköğretim kurumları yönetmeliği (2003), öğrencilerin işbirliğini ve paylaşmayı öğrenmelerine ve uygulamalarına ortam hazırlamayı, onları dürüst ve erdemli insanlar olarak yetiştirmeyi, iyi ve mutlu yurttaşlar olabilmelerini sağlamayı amaç olarak görmektedir. Hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, kendini gerçekleştirebilme olanakları sağlanmış, haklarını bilen ve kullanan, başkalarının haklarına saygı

gösteren, eşitliğe inanan insanların yetiştirilmek istendiğinden her yerde söz edilmektedir. Yönetmelik, yukarıda da değinildiği gibi, öğrenci, öğretmen ve ailelerin katılımına ve denetimine açık, demokratik bir okul ortamından söz etmektedir. Okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları başlığını taşıyan 60. maddede de "ilköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında, diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir" denilmektedir. Doğal olarak bu amaçların gerçekleşmesi ancak demokratik bir ortamda yaşanmasıyla mümkündür. O nedenle de okul yönetiminin demokratik yapılanması, şiddetin okulda disiplini sağlayacak bir yöntem olarak kullanılması ve yöneticilerin tartışma ve diyalogu kullanmaya alışmaları son derece önemlidir.

Halawah (2005) yaptığı bir araştırmada okul yöneticisinin öğretmenleriyle iletişim kurmadaki etkililiğinin, olumlu bir okul iklimi oluşturmayla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yönetici, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmalıdır, İşbirliğine ve açık iletişime dayalı bir ortam yaratmak, başarılı okul yaratmadaki en önemli faktördür. Schneider'ın (2004) bir araştırmasında da, görüşülen öğretmenlerin çoğu, yöneticinin kişilerarası ilişkilerdeki becerisinin ve öğretmenlerle bireysel olarak ilgilenmesinin önemini vurgulamışlardır (Akt: Schneider ve Burton, 2005). Halawah'a (2005) göre, okul iklimi ile yöneticinin etkiliği karşılıklı etkileşim halindedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkililiğini, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısını ve davranışlarını geliştirir. Bununla birlikte bu gelişme ancak yönetici öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirildiğinde geliştirilebilir (Halawah, 2005), Loertscher (2006) güçlü liderlerin, "liderliğin insan ilişkileriyle ilgili olduğunu anlayanlar" olduğunu belirtmektedir. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi yetenek ve yetkilerinin toplamıdır. Liderler, kişilikleri uygulamaları, tanımları, felsefeleri ve davranışları ile organizasyon üyelerine rol modeli yaparlar (Gross ve Schicman. 1987; Akt: Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci 2004). Mesleki liderliğin, okul müdürünün öğretmenlere ve diğer çalışanlara karşı destekleyici ve başarıya yönelik girişimlerini ifade ettiğini belirten Korkmaz'ın (2005) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin okula bağlılığı ile müdür etkisi arasında .38, mesleki liderlik arasında ise .58 düzeyinde pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Villa (1992; Akt: Halawah, 2005), etkili yöneticinin aynı zamanda öğrenme ve başarıya zorlayan öğretim iklimini de desteklediğini belirtmektedir. Bu okul iklimi, tüm öğrenciler için ilgi ve destek sağlanmasıyla oluşur. Okulun başarısı her ne kadar başka birçok etkenden etkileniyor olsa da okul müdürü bunların en önemlisidir. Öğretmen ve yöneticiler işbirliği içerisinde birlikte çalıştığı zaman öğrenci başarısı daha mükemmel olacaktır. Bu nedenle yöneticinin, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olması gerekir. İşbirliğine ve açık iletişime dayalı bir ortam yaratmak başarılı okul yaratmadaki en önemli faktördür (Halawah, 2005). Daresh ve Barnett de (1993), başarılı okul reformlarının okul liderliği daha iyi anlaşılmadan gerçekleştirilemeyeceğini vurgulamaktadır (Akt: Halawah, 2005).

Tüm eğitim kademelerinde yöneticiler, birlikte çalıştıkları bireylerin güvenini yüksek düzeyde kazanmak durumundadırlar. Tanrıoğen (1995), öğretmen morali ile müdür davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırmada, müdür davranışlarının okuldaki öğretmenlerin morallerini yakından etkilediğinin ortaya konulduğunu belirtmektedir. Örneğin Brodinsky ve Neill (1983), Allred (1980), James (1982) ve Sinprasong (1983) okul müdürlerinin yönetsel liderlik davranışları ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen morali arasında anlamlı bir ilişki vardır (Akt: Tanrıoğen, 1995).

2.7.6.SOSYAL ETKİNLİKLER

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin (2003) “Genel konular” başlığını taşıyan 7/d maddesinde "öğrencilerin bedensel ve ruhsal bakımdan sağlıklı olarak gelişmeleri için sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yer verilir" denmektedir. Yönetmeliğin 42. maddesinde de “bilimsel, sanatsal, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılan öğrencilere yarıyıl notunun bir not fazlası öğretmen tarafından takdir edilebilir” denilerek öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımı teşvik edilmiştir.

Holloway (2002), okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin, eğitsel açıdan birçok önemli sonucu okuluğunu belirtmektedir. Örneğin sosyal etkinliklere katılmak öğrencinin

okula ve derse karşı ilgisini arttırmakta, akran etkileşimini ve işbirliğini güçlendirmekte ve okulu bırakma oranlarını azalmaktadır. Okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler, öğrencilere istedik birtakım değerlerin kazandırılmasında da önemli bir araç işlevi görebilir. Holloway, sosyal etkinliklere katılmanın öğrenciyi okula, arkadaş gruplarına ve okulun değerler sistemine de derinden bağladığına işaret etmekte ve bu etkinliklerin okuldaki yetişkinler açısından, da taşıdığı önemi vurgulayarak, okul toplumunun tüm üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesini sağladıklarını belirtmektedir.

Elbette öğrencilerin bu tür katılımlarının aile tarafından da desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Başarının daha çok akademik çıktılarla ölçüldüğü Türk eğitim sisteminde, aileler ve çoğu öğretmen arasında sosyal etkinliklere katılmanın öğrencilerin akademik başarısını düşüreceği şeklinde yanlış bir kanı vardır. Silliker ve Quirk (1997) de, okuldaki etkinliklere katılmanın başarısızlığa yol açacağı kaygısıyla öğrenciler ve aileleri tarafından kaçınılan bir şey olduğunu belirtmektedir. Oysa Joekel (1985, Akt: Silliker ve Quirk, 1997) öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki başarısının, gelecek yaşamındaki başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Gifford ve Dean (1990) da okulda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda sosyal etkinlikler aracılığıyla okula karşı olumlu tutum geliştiren öğrencinin, derslerine de daha çok çalışacağı söylenebilir. Üstelik etkinlikler aracılığıyla enerjisini deşarj eden, rahatlayan ve böylece daha az disiplin problemi yaratan öğrenci, ders çalışırken dikkatini de daha rahat toparlayabilecektir. Öğretmen ve ailelerin bunların bilincinde olarak, öğrencilerin bu etkinliklerini teşvik etmeleri, kendileri de bir takım sosyal aktivitelere katılarak öğrencilere model olmaları gerekmektedir. Alanyazında ailelerin sosyal aktivitelere katılımının bile öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu bulgulayan araştırmalar vardır. Örneğin, Büchel ve Duncan (1997), ailelerin sosyal etkinliklere katılımıyla çocuklarının katılımı arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ailelerin özellikle kültürel, sportif ve politik etkinliklere katılımı, çocuklarının başarısı üzerinde olumlu etkilere sahiptir.

Okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler, okulda yaşanan disiplin problemleriyle mücadelede de önemli birer araç olarak işe koşulabilir. Mahoney (2000) Sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin suç işlemeye ve okulu terk etmeye daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir. Antisosyal olarak kabul ettiği bu tür öğrencileri "yüksek riskli öğrenciler" olarak adlandıran Mahoney (2000), bu öğrencileri okulda düzenlenen sosyal etkinliklere yönlendirerek, okula arkadaşlarına ve okulun değerlerine bağlanmalarının sağlanabileceğini, bunun sonucunda da daha az disiplin problemleri yaşanabileceğini belirtmektedir. Smith ve Sandhu (2004) da bulunduğu ortamda desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden bireyin, daha mutlu, daha iyi hissedeceğini okulda daha iyi performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, böylece işbirliğine ve yardımseverliğe dayak sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir. Onlara göre aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin de anahtar yordayıcısıdır. Okul etkinliklerine katılan, okulu anlamlı bulan, öğretmenlerinin kendini desteklediğini hisseden okuldan tatmin olan öğrenciler, olumsuz davranışlar gösterme eğilimini daha az göstermektedir (Smith ve Sandhu, 2004).

2.8.OKUL YAŞAM KALİTESİNİN ÖLÇÜLMESİ

Mok ve Flynn (2002), öğrencilerin okul yaşamı kalitesini etkileyen faktörleri belirlemek üzere path analizine dayalı bir ölçek geliştirmişlerdir. Path modeli, öğrencilerin demografik özelliklerini, akademik motivasyonlarını, okuldan beklentilerini, sınıf ortamı ve formal/infomal programın kalitesine ilişkin algılarını ve öğrencilerin okul yaşamı kalitesini içermektedir.

Öğrencilerin demografik özellikleri, kendileri ve aileleriyle ilgili geçmiş yaşantılarını içermektedir. Bazı çalışmalarda bu değişkenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip oldukları belirtilirken, bazılarında ise bu etkinin dolaylı olduğu rapor edilmiştir. Mok ve Flynn (2002) ise, path analizinde bu değişkenlerin okuldaki yaşam kalitesine ilişkin algılar üzerinde doğrudan bir etkisi

olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin akademik motivasyonları, öğrencilerin zorunla öğrenimi tamamladıktan sonra okula devam etmelerinde etkili olan okuldan hoşlanma, iş olanağı ve alternatifsizlik ölçekleriyle belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili okuldan beklentilerini belirlemek için, akademik, kişisel, mesleki sosyal ve dini gelişim beklentileri ölçekleri kullanılmıştır.

Mok ve Flynn'ın (2002) path analizi için kullandıkları, öğrencilerin okul yaşam kalitesini ölçmek için Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen ve Ainley (1991, 1999), Ainley, Batten ve Miller (1984), Ainley ve Bourke (1988, 1992), Ainley ve Sheret (1992) tarafından birçok araştırmada kullanılan ölçek, ilköğretimin hem birinci hem de ikinci kademesinde kullanılmaya elverişlidir. Bu çalışmada kullanılan "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" Flynn'ın (1993) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine göre uyarladığı versiyondur. Bu ölçek, 7 alt ölçekte toplanan Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları genel (olumlu) duygu, olumsuz duygu, okuldaki statü, kimlik, öğretmenler ve fırsatlar şeklindedir. Yapılan başka çalışmalarda (Wilson, 1988; Mok, 1992; Bourke, 1993; Linnakyla, 1996; Pang, 1999) bu faktör yapısı desteklendiği gibi alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları da 0.67 ile 0.89 arasında rapor edilmiştir.

Avustralya'da 70 okuldan 8265 12. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan Patti analizi sonucunda öğrencilerin okul yaşam kalitesinde sınıf atmosferinin, sınıf atmosferinde ise öğretmen - öğrenci etkileşiminin en büyük katkıya sahip boyutlar oldukları ortaya konulmuştur.

Karatzias, Power ve Swanson (2001), İskoç Eğitim Bakanlığının, ilköğretim ikinci kademedeki uygulamaların kalitesini ve etkililiğinin değerlendirmek için geliştirdiği performans göstergelerine dayalı bir okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirmişlerdir. Ön denemelerde ölçek, toplam 56 maddeden ve her birinde 4 madde bulunan 14 alt boyuttan oluşmuştur. Bütün maddeler, kesinlikle katılmıyorum dan kesinlikle katılıyorum'a doğru dört derecelendirmeli olarak yanıtlanan Likert *tipi* olumlu maddelerdir, Ölçekte olumsuz ifade edilen madde (ters madde) bulunmamaktadır. 425 öğrenci üzerinde uygulanan çalışmalar sonucunda yapılan

faktör analizinde program, devam, öğretim yöntemleri öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörler olmak üzere önceden belirlenen 14 alt boyutun faktöriyel çözümde de yer aldığı, toplam varyansın %48,2'sini açıkladığı ve tüm maddelerin faktör yüklerinin. 57'den yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt ölçeklerin bağımsız olarak kullanılabilmeyle beraber, ölçeğin bir bütün olarak kullanılmasının daha uygun olacağını belirten araştırmacılar, tüm maddelere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını .91 olarak rapor etmişlerdir, Johnson ve Stevens (2001), Rentoul ve Fraser'in (1983) çalışmalarında ilk defa söz edilen ve birçok araştırmada kullanılan 56 madde ve 8 alt ölçekten oluşan Okul Düzeyi Ortam Anketinin (School Level Environment Questionnaire - SLEQ) açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yaparak ölçeğin geçerlik çalışmalarını yinelemişlerdir. Bu analizler sonucunda. 35 maddelik 5 faktörlü bir yapının verilere en iyi uyumu gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ölçekte kalan alt boyutlar, öğrenci desteği yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım ve kaynak yeterliği olarak adlandırılmıştır. Bunlara ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarını 0.70 - 0.90 arasında, tüm alt boyutların toplamında ise 0.90 olduğu belirtilmiştir.

Dorman (1999), üniversite düzeyinde ortam kalitesinin değerlendirilmesine yönelik 7 alt ölçekten oluşan 42 maddelik Üniversite Düzeyi Ortam Anketini (University - Level Environment Questionnaire - ULEQ) geliştirmiştir. Anket, geçerlik çalışmaları çerçevesinde 28 devlet üniversitesinden 489 öğretim elemanına uygulanmıştır. Akademik özgürlük, lisans öğretimine verilen önem, araştırma, ve bilimsellik, yetkilendirme, yakın ilişkiler, misyonda anlaşma ve iş baskısı şeklinde adlandırılan 7 alt ölçek, toplam varyansın % 52.2'sini, aynı bölüm bazında bakıldığında ise %68.5'ini açıklayabilmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri 0.40'in üzerindedir. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise 0.65 ile 0.87 arasındadır. Tüm maddelerin ayırt edicilik güçleri de yeterli bulunmuştur.

Fish ve Dane 1992 yılında bir Sınıf Sistemleri Gözlem Ölçeği (Classroom Systems Observation Scale - CSOS) adını verdikleri ve okulöncesinden 6. sınıfa kadar kullanılabilen bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Fish ve Dane. 2000). Ölçekte

toplam varyansın % 58.6'ını açıklayan uyum (duygusal bağlar, destekleyicilik ve sınırlılıklar), esneklik (liderlik, disiplin, fikir alışverişi, roller ve kurallar) ve iletişimi (dinleme becerileri konuşma becerileri öz değerlendirme, açıklık, süreklilik/izleme, saygı ve dikkate alma) alt boyutları bulunmaktadır. Ölçekteki 47 maddenin 20'si sınıftaki uyum, 13'ü esneklik ve 14'ü de iletişim boyutlarıyla ilgilidir. Bu maddeler gözlem formları üzerinde düşükten yükseğe 1-6 puan verilerek sınıf gözlemlerini yapan araştırmacılar tarafından yanıtlandırılmıştır. Araştırma çerçevesinde, konuyla ilgili olarak önceden eğitim verilmiş 7 gözlemci okulöncesinden 6. sınıf düzeyine kadar 18 sınıfta toplam 118 gözlem yapmışlardır. Bu gözlemlerin tutarlığı güvenilirlik analiziyle sınanmış ve uyum, esneklik ve iletişim boyutları için sırasıyla 0.83, 0.89 ve 0.61 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Bu faktör analizi sonuçlarında uyum alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin .57 - .70, esneklik alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin .58 - .67 ve iletişim alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin ise .69 - .83 arasında olduğu görülmüştür. Sınıf ortamındaki kişiler arası ilişkiler ve sınıftaki disiplin uygulamalarının okul yaşam kalitesini en yüksek oranda açıklayan değişkenler olduğu belirlenmiştir (Mok ve Flynn, 2002).

2.9.OKUL YAŞAM KALİTESİYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Weston (1998), ailelerin ve çocuklarının eğitimden beklentilerini ve okulun eğitim kalitesine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, ailelerin okulla ilgili en büyük isteklerinin, öğretmenlerin tutum ve becerileri ve okuldaki şiddet ile alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrol altına alınması ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bunları, akademik programa ve öğretime ilgi, okulum yaklaşımı, çocuklarının gelişimi hakkında ailelerin bilgilendirilmesi rehberlik ve danışma servisleri, yöneticiler ve disiplin problemlerinin kontrolü ile ilgili istekler izlemiştir. Ailelerin okul doyumunu belirleyen diğer unsurlar incelendiğinde ise, sınıfların büyüklüğü, okuldaki insan ilişkileri, spor olanakları, müzik/drama/sanat olanakları, ailelerin planlamalara katılımı, oyun alanlarının genişliği okulun kamp ve gezi olanakları, çocuklara okutan olanaklarından yararlanmada sunulan kolaylıklar, öğrencilerin kültürel ve etnik olarak karma bir yapı oluşturması, çocukların kendi kültürü ve geçmişini anlamalarına yönelik

etkinlikler gibi birçoğunun okulun örtük programına ilişkin özellikler olduğu görülmektedir. Aile ve çocuklara okulu değerlendirmeleri için uygulanan ölçek sonuçlarında, çocuklarında ailelerinin görüşlerine benzer şekilde, okulla ilgili doyumlarını sırasıyla, okulda şiddet alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrol edilme düzeyine, disiplin düzeyine, okulun akademik çıktlarına, uzman öğretmenlerin varlığına ve öğretmenlerin tutum, davranış ve kalitelerine bağlı olarak değiştiğinin belirlendiği görülmüştür.

Mok ve Flynn (1997), okulun büyüklüğünün okul yaşamı kalitesini lise düzeyinde nasıl etkilediğini, 4949 öğrenciden nicel, 570 öğrenciden ise nitel veriler toplayarak incelemişlerdir. Nicel verilerin toplanmasında Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen okul yaşam kalitesi (Quality of School Life - QSL) ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise öğrencilere "Öğrencisi olmaktan mutluluk duyacağınız okulu tanımlayınız." ve "Asla öğrencisi olmak istemeyeceğiniz okulu tanımlayınız" şeklinde iki soru sorulmuş ve bu soruları sınıf ortamında yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda, okul yaşam kalitesi ile okulun büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenci cinsiyeti, anne - baba eğitim düzeyi ve okulun karma olup olmamasının okulun yaşam kalitesinde yordayıcı değişkenler oldukları belirlenmiştir. Mok ve Flynn (1997), araştırmalarında. okuldaki öğretmen-öğrenci iletişimi ile öğrenci-öğrenci etkileşimlerini içeren psiko-sosyal yapının okul yaşam kalitesinde büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır.

Araştırmacılar bu sonuca, öğrencilerin, "öğretmenlerin arkadaşça, yardımsever, anlayışlı, duyarlı, iyi bir dinleyici olduğu; öğrencilerin ise yine arkadaşça, yardımsever, cesaretlendirici ve sadık olduğu, iyi yöneticilerin bulunduğu, mutta ve güvende hissettikleri, eğlendikleri işbirliğine dayalı cesaretlendirici bir atmosferin hakim olduğu" okulu, yaşam kalitesi en yüksek olan iyi okul olarak tanımlamalarından ulaşımlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, bütün bu özelliklerin ancak ne çok büyük ne de çok küçük olan orta büyüklükteki okullarda ulaşılabileceğini belirterek, okulun yaşam kalitesiyle okulun büyüklüğü arasında bir ilişkinin varlığını da ima etmişlerdir. Majeed, Fraser ve Aldridge (2002), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul

doyumları ile matematik sınıflarındaki öğrenme ortamının ilişkisini incelemişlerdir. Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algıları Benim Sınıfım Envanteri (My Class Inventory - MCI) kullanılarak toplanmıştır. Sınıf ortamının kalitesiyle öğrenci doyumunun ilişkisini inceleyebilmek için envanterdeki "okul doyumunu" alt ölçeği bağımsız olarak puanlanmıştır. Analizler sonucunda, diğer alt ölçeklerin okul doyumunu ile yakından ilişkili olduğu, öğrencilerin matematik sınıflarının öğrenme ortamına ilişkin algılarının büyük oranda olumlu olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür.

Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson (2001). kültür ve yaşam tarzları bakımından farklılıklar gösteren İskoç ve Yunan çocuklarının okul yaşam kalitesini karşılaştırmaya yönelik yaptıkları araştırmada, okul yaşam kalitesinin, okulun olumsuz etkileri ve okul stresiyle negatif korelasyon, okulun olumlu etkileri, iyi olma ve kendine saygı ile de pozitif korelasyon gösterdiği hipotezini sınamışlardır. Araştırmanın örnekleme 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan 359 öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (McGlynn, 1996), Öğrenci Stres Envanteri (Alban Metcalfe ve diğerleri, 1982), Genel İyi Olma Ölçeği (Verma ve diğerleri 1983), Hare Kendine Saygı Ölçeği (Hare, 1985) ve Olumlu ve Olumsuz Duygular Listesi (Watson ve diğerleri, 1988) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında İskoç çocukların Yunan çocuklardan genel olarak daha yüksek bir okul doyumuna (okul yaşam kalitesine) sahip oldukları. Yunan çocukların okulun olumsuz etkileri ve okul stresi bakımından İskoç çocukların ise iyi olma ve kendine saygı bakımından daha yüksek puanlar aldıkları, her iki grupta da, okul yaşam kalitesi ile okulun olumlu etkileri arasında yüksek bir ilişki bulunduğu görülmüş, okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile okulun yaşam, kalitesi arasında ise negatif bir korelasyonun bulunduğu ortaya konulmuştur.

Dorman (2001) sınıf ortamının kalitesiyle akademik yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkileri nicelediği araştırmasında, 1055 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden oluşan örnekleme "Bu Sınıfla Neler Oluyor?" ve "Yapısalcı Sınıf Ortamı Anketinden oluşturulan 10 alt boyutta bir ölçme aracı uygulanmış, öğrencilerin matematik dersindeki akademik yetkinlik beklentisi ise, Midgley ve Urdan (1995) tarafından geliştirilen 7 maddelik ölçekle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda,

sınıf ortamı ile akademik yetkinlik beklentisi arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur. Dorman, sınıf ortamı ve akademik yetkinlik beklentisinin öğrenci çıktıları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduklarını vurgulamakta ve bu üç yapının aynı araştırmada ele alınıp incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sinclair ve Fraser (2002), öğretmen ve öğrencilerin hâlihazırdaki sınıf ortamlarına ilişkin algılarını ve sınıf ortamlarının nasıl olmasını istediklerine ilişkin algılarını irdemişler ve ardından 3 öğretmeni aksiyon araştırması konusunda eğiterek, bir öğretmenin sınıf ortamını olmasını istediği yönde nasıl değiştirebileceğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, katılmaya gönüllü 10 branş öğretmen ve bunların derse girdiği 43 sınıftaki 745 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde öğrenci ve öğretmenlere, araştırmacılar tarafından geliştirilen, "İlköğretim Sınıf Ortamı Envanteri" (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environments - ICE) uygulanmıştır. Envanterin uygulandığı sınıflarda farklı zamanlarda yapılan farklı etkinliklerin gözlemlenmesinin yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır.

Araştırmacılar bu inlemelerle, öğretmen ve öğrencilerin sınıflarının şimdiki durumu ile olmasını istedikleri durumu hakkında öğretmenlere bilgiler vermek ve onlara sınıf ortamlarının geliştirmeye yönelik eylem planları geliştirmede yardımcı olmak amacını gütmüşlerdir. Daha sonra, vaka çalışması için belirlenen 3 öğretmenle haftalık görüşmeler yapılmış ve sınırlarındaki gelişmeler izlenmiştir. Bu çalışmalardan sonra öğrencilere araştırmanın başında uygulanan envanter yeniden uygulanmış ve iki ölçüm arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Araştırmacılara göre bu durum, sınıf ortamlarının öğretmenlere verilecek eğitim ve yardımla istenen yönde değiştirilebileceğini göstermektedir.

Perry (2000) 19 liseden 1500 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin yaşam doyumlarını etkileyen faktörleri incelemiş ve okul yaşam kalitesinin bu değişkenler arasında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Perry, okul yaşam kalitesini ölçmek için Williams ve Batten'nin (1981) olumlu etki, olumsuz etki, öğretmenle iletişim, statü, kimlik, olanaklar ve başarı olmak üzere 7 alt

boyuttan oluşan 40 maddelik ölçeğini kullanmıştır. Analizler sonucunda ailedeki işleyişin, yaşam doyumuyla en yüksek ilişkiyi gösteren değişken olduğu ortaya, kmıştır. Bunun ardından ise okul yaşamının kalitesi gelmektedir. Bu iki değişken tek başlarına genel yaşam doyumundaki varyansın yaklaşık %26'sını aklamaktadır.

Leonard (2002), ilköğretim okullarında ğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada ğrencilerin kişisel özellikleri, aile yapıları, öğretmenin özellikleri, okulun iklimi vb. birçok değişkenin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisine bakılmıştır. 16 ğretmen ve 448 ilköğretim 5. - 6. sınıf ğrencisi üzerinde, Ainley ve Bourke'un (1992) geliştirdiği Okul Yaşam Kalitesi leği kullanılarak yapılan araştırmanın sonucunda, okullarını mutsuz yerler olarak niteleyen öğrencilerin, okul yaşam kalitesinin diğer tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin okula devamsızlık etme oranlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Okuldaki stres ve tatminsizlik yaratan faktörler azaltıldığında ve okul, bireylerin bulunmak istediği bir ortam haline getirildiğinde hem ğretmen hem de öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyi yükselmektedir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin bilişsel ve duyuşsal ölçümleri arasındaki bağdır. Okula yönelik olumsuz duygular besleyen öğrenciler, daha düşük başarı göstermekte ve daha sık devamsızlık yapmaktadır.

2.10.AKADEMİK BAŞARI

Başarı kavramı Wolman a göre (1973), ‘ istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir’. Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitim de başarı denildiğin de genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan ‘Akademik Başarı’ kastedilmektedir (MEB,1999).

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder. (Sarı, 2007). Bununla birlikte okulda okutulan derslerde öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir (Julian ve ark., 1972).

Türk eğitim sistemi akademik başarı odaklıdır ve öğrencinin iyi bir lise türünü seçmesi en önemli hedef haline gelmiştir. Son yıllarda; uygulamaya konan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ilköğretimden iyi bir lise türüne geçmek isteyen öğrenciler için son derece önem arz etmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını belirleyen bu ve bunun gibi merkezi nitelikli sınavların öğrenciler için önemli olmasının nedenlerinden biri de; ilköğretimi bitiren öğrencilerin sayısı ile ortaöğretim kurumlarının aldıkları öğrenci sayısı arasındaki dengesizliktir. Bu durum da öğrenciler arasında sıkı bir rekabete yol açmaktadır. SBS ye hazırlık süreci ilköğretimin ilk yıllarından başlamak da ve öğrencilerin çoğu akademik başarılarını artırmak için okulun yanı sıra dershanelere de devam etmekte, bazı öğrenciler ise öğretmenlerinden özel dersler almaktadırlar. Çünkü okuyacağı bir lise türü üniversiteye girip girmeyeceğinin önemli bir göstergesidir. ÖSYM 2006 verilerine göre; lisans programlarına yerleştirilenlerin oranı (açık öğretim hariç) toplam meslek lisesi mezunları için % 1.10, genel lise mezunları için % 4.80, süper lise mezunları için % 22.43 iken bu oran Anadolu lisesi mezunları için % 45.33, fen lisesi mezunları için ise % 73.43 e kadar çıkmaktadır. Bu oranlara bakıldığında ilköğretim öğrencileri Seviye Belirleme Sınavı (SBS) tamamen öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye

yönelik olup bu sınava hazırlanma süreci yarışmacı, uzun ve zor bir süreç olarak yaşanmaktadır.

2.11.OKUL YAŞAM KALİTESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ

Okul Yaşam Kalitesi, genel iyi olma halinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmekte ve çocukların okul yaşamıyla bütünleşmelerinden kaynaklanan bir iyi olma hali olarak ele alınmaktadır. Çocukların gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da vurgulanan pozitif okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından da büyük ilgi görmektedir. Araştırmalar okul tatmininin çocukların okulu ve eğitimsel değerleri kabul etmelerinde ve akademik başarı motivasyonlarında olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Öte yandan okul tatminsizliğinin davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki gösterdiği ayrıca okula yabancılaşma gibi sonuçlara da yol açtığı şeklinde bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin okula, derslere, öğretmenlere, akranlarına v.b karşı sahip olduğu olumlu tutumlar okuldaki ve genel olarak yaşamlarındaki başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratırken, bu öğelere karşı olumsuz tutumlarının öğrencilerin akademik başarıların da düşme, devamsızlık ve uzun vadede işsizlik gibi sonuçlara da yol açabileceği araştırmalarla ortaya konulmuş bir bulgudur. (Anderson, Ryan ve Shapiro,1989; Findley ve Cooper, 1983; Marjoribanks, 1992; Mickelson, 1990; Akt: Berberoğlu ve Balcı, 1994).

Öğrencilerin bulunduğu okulda kendini güvende ve mutlu hissetmeleri, sosyal gelişimleri kadar bilişsel gelişimlerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Örneğin; Mok ve Flynn'ın (1998) 5932 12.sınıf öğrencisinden elde ettikleri bulgulara göre okulun yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarısındaki varyansın %40'ını açıklamaktadır.

Öğrenciler için okulun yaşam kalitesi, kendilerine ve okula ne kadar değer verdiklerine, kendilerine ait bireysel bir kimlik duygusuna ne düzeyde sahip olduklarına, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle kurdukları iletişimin, okulun

kendilerine gelecekleriyle ilgili önemli fırsatlar sağladığına ilişkin inançlarına ve okuldaki başarılarına ilişkin algılarına bağlıdır (Sarı, 2007). Bunlar sonucunda öğrencilerde oluşan olumlu – olumsuz duygu ve düşünceler, okul yaşam kalitesi algısını oluşturmaktadır. Bu noktada okul yaşam kalitesini oluşturan değişkenler incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları kapsamında ele alınabilecek değişkenleri de barındırdığı görülmektedir. Bu nedenle okul yaşam kalitesinin yüksek olması, öğrencilerin akademik başarılarıyla doğru orantılıdır. Çünkü okul tatmin düzeyi; hem aileler hem de öğrenciler için benzer özellikler taşımaktadır. Örneğin; okuldan tatmin olma düzeyi, çocuğunun sosyal gelişiminden olduğu kadar akademik gelişiminden de tatmin olmasına bağlıdır.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme aracının geliştirilmesi, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma da okulların yaşam kalitesine belirlenmesine yönelik olarak tarama modeli kullanılmıştır. Van Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiler doğrultusunda kent sınırları içinde yer alan ilköğretim okulları üç gruba ayrılarak, bu araştırma ile bu üç ilköğretim okulunda Okul Yaşam Kalitesinin akademik başarıya etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçlarının genellenebilmesidir. Patton'un (1990, Akt: Stecher ve Borko, 2002) belirttiği gibi nicel yaklaşımın avantajı, belli bir sorular setine büyük insan gruplarının tepkilerini ölçme olanağı tanınması, böylece verilerin karşılaştırılmasını ve istatistiksel işlemler yapılmasını kolaylaştırmasıdır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini; 2008–2009 yılları içerisinde Van ili kent sınırları içerisinde yer alan farklı nitelikteki ilköğretim okullarının yedinci sınıflarında

okuyan ve Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılan öğrenciler ve yine bu farklı nitelikteki ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle evrendeki öğrenci ve öğretmenlerin tümüne ulaşmak zor olduğundan evreni temsilen yansız bir örneklemin alınması yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde ‘‘tabakalı örnekleme ‘‘ tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, Van il Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda da kent merkezinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen üç grup ilköğretim okulunda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenler ile bu okulların yedinci sınıflarında okuyan ve başarı yönünden alt-orta ve üst olarak belirlenen şubelerdeki öğrenciler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin ana uygulaması için araştırmanın örnekleminde yer almışlardır.

Tablo 1. Öğrenci ve Öğretmen Örnekleminin Okul Gruplarına Göre Dağılımı

OKUL GRUBU	OKUL ADI	ANKETİN UYGULANAN ÖĞRENCİ/ÖĞRETMEN SAYISI	UYGULANAN ANKET ORANI(%)
ÜST DÜZEY İ.Ö.O	HÜSREV PAŞA İ.Ö.O	45 / 25	16,67 / 16,67
	İKİ NİSAN İ.Ö.O	45 / 25	16,67 / 16,67
ORTA DÜZEY İ.Ö.O	İNÖNÜ İ.Ö.O	45 / 25	16,67 / 16,67
	TUNCAY URAS İ.Ö.O	45 / 25	16,67 / 16,67
ALT DÜZEY İ.Ö.O	HACİBEKİR İ.Ö.O	45 / 25	16,67 / 16,67
	KERİM TUNCER İ.Ö.O	45 / 25	16,67 / 16,67
TOPLAM		270 / 150	100 / 100

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Bunun için öncelikle, ilgili alan yazında konunun nasıl ele alındığı ve bu alanda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) için hazırlanan madde havuzu; okula yönelik duygular, öğretmen, öğrenci ve yönetici olmak üzere dört alt boyutla ilgili maddelerden oluşturulmuştur. Bu maddeler, öğretmen ve öğrenciler için iki ayrı formda ancak birbirine paralel olacak şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler için dört alt boyuttan oluşan madde havuzu 30 maddeden oluşmuştur.

Tablo 2. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğrenci Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

BOYUT	MADDE SAYISI
Okula Yönelik Algılar	9
Yöneticiye Yönelik Algılar	6
Öğretmenlere Yönelik Algılar	7
Öğrencilere Yönelik Algılar	8

Öğrencilere uygulanan Okul yaşam kalitesi ölçeğindeki maddeler incelendiğinde; öğrencilerin buldukları okula karşı olumlu ya da olumsuz duygularını ifade eden maddeler görülmüştür. Bu nedenle 1,5,10,13,17,19,21,23,25. maddeler okula yönelik algılar ekinde adlandırılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği okulda katılımcılığa verdikleri önem okulda öğrencilerin sorunlarına yönelik duyarlılık düzeylerini v.b.irdleyen ifadeler olan 2,7,11,15,20,26.maddeler “yöneticiye yönelik algılar” şeklinde adlandırılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeyleri v.b.ile ilgili ifadeler olan 3,8,12,16,18,27,29. maddelerin toplandığı üçüncü bileşen “öğretmenlere yönelik algılar” olarak adlandırılmıştır.

Daha çok öğrencilerin okulda birbirleriyle olan iletişimlerinin niteliği ile ilgili olan 4,6,9,14,22,24,28,30. maddelerin toplandığı dördüncü bileşen ise “öğrencilere yönelik algılar” şeklinde adlandırılmıştır.

Okul yaşam kalitesi öğretmen ölçeğinde ise ölçeğin öğrenciler için hazırlanan formunda yer alan maddelerin öğretmen düzeyine göre düzenlenen ifadeleri yer almıştır. Buradaki amaç öğretmen ve öğrenci formlarının birbirine paralel olmasının ve her ikisinin de benzer alt boyutların yer almasının sağlanmasına çalışılmasıdır. Böylece iki ayrı formdan elde edilen verilerin ilişkisel analizlerinin yapılmasının ve okul yaşam kalitesi ile ilgili örüntülerin ortaya konulup yorumlanmasının daha kolay olacağı düşünülmüştür.

Okul yaşam kalitesi öğretmen ölçeği de yine okula yönelik duygular, yönetici, öğretmen ve öğrenci olmak üzere 4 boyuttan meydana gelip 50 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğretmen Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

BOYUT	MADDE SAYISI
Okula Yönelik Algılar	16
Yöneticiye Yönelik Algılar	10
Öğretmenlere Yönelik Algılar	18
Öğrencilere Yönelik Algılar	6

50 maddeden 2,10,16,22,28,31,35,38,41,44.maddeler okul yöneticilerinin okulda kalıtılımcılığa verdikleri önem öğretmen ve öğrencilerle kurdukları iletişimin düzeyi öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik duyarlılık düzeyleri vb irdeleyen ifadeler olduklarından bu boyut “yöneticiye yönelik algılar” şeklinde adlandırılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeyleri v.b ile ilgili ifadeler olan 3,5,6,11,14,17,18,21,23,26,33,36,39,40,42,48,49,50. maddeler “öğretmenlere yönelik algılar” boyutu olarak adlandırılmıştır.

Okula yönelik olumlu duygu ve olumsuz duyguların ifade eden 1,4,7,8,9,12,15,19,24,25,27,29,30,37,43,46 maddelerde “okula yönelik algılar” boyutu olarak adlandırılmıştır.

Okuldaki öğrencilerin birbiriyle olan iletişimleri ve öğrencilerin başarıya verdikleri önemi irdeleyen 13,20,32,34,45,47 maddelerin toplandığı dördüncü bileşen ise “öğrencilere yönelik algılar” olarak adlandırılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin akademik başarıları da hem Milli Eğitim Bakanlığının Seviye Belirleme Sınav sonuçlarından hem de öğrencilere ölçek öncesi dağıtılan kişisel bilgi formunda yer alan SBS puanınız” sorusuna verilen cevaplardan yararlanılmıştır.

3.4.O.Y.K.Ö. NİN YANITLANMASI VE PUANLANMASI

İlköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu ölçekte, her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Biraz Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır.

Ölçeğin yönergesinde çalışmanın amacı ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Katılımcılardan, maddelerde verilen ifadeleri, görev yaptıkları okul ortamlarını değerlendirerek derecelendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde okul yaşam kalitesi, o ortamda bulunan bireylerin değerlendirmelerine dayalı olarak ölçülmeye çalışılmıştır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğrenci formunda, 17’si (1,2,6,8,9,12,13,14,15,18,20,21,24,25,26,27 ve 30.maddeler) olumsuz ifade olan toplam 30 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 30,en yüksek puan 150’dir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğretmen formunda ise, 33’ü (1,2,3,4,5,6,8, 10,11,14,16,17,18,21,22,23,25,26,27,28,29,30,31,33,36,38,39,41,42,43,44,46 ve 47. maddeler) olumlu ifade, 17’si (7,9,12,12,15,19,20,24,32,34,35,37,40,45,48,49 ve 50.maddeler) olumsuz ifade olan toplam 50 madde bulunmaktadır. Ölçekteki

olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan 250'dir. OYKÖ'nün hem öğretmen hem öğrenci formundan toplam bir puan elde edilebildiği gibi, alt ölçeklere ait toplam puanlar da hesaplanabilmektedir.

3.5.VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden oranlı olarak belirlenen ve uygulama için yasal izin alınan ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilere Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği araştırmacı tarafından okul ortamında uygulanarak çalışma için gerekli nicel veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın verilerinin yüklenmesinde ve çözümlenmesinde Statistical Package for the Social Sciences'in (SPSS) (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner ve Brenner, (1975) 9.05 versiyonu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinin birinci aşamasında, üç grup ilköğretim okulundaki öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algıları ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki başarılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile öğrencilerin devam ettikleri okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesindeki, yaşam kalitesinin alt boyutlarındaki ve Seviye Belirleme Sınavındaki başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini test edebilmek için Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) tekniği kullanıldı. Normal ANOVA tablosunun verebileceği bilgiler sadece aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile sınırlı olduğu için, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesindeki, yaşam kalitesinin alt boyutlarındaki ve Seviye Belirleme Sınavındaki başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini görebilmek için Çoklu Sınıflandırma Analizinden (Multiple Classification Analysis) yararlanıldı. Andrews, Morgam, Sonquist ve Klem'in (1975) belirttiği gibi, Çoklu Sınıflandırma Analizi, kategorik bir bağımsız değişkenin bağımlı bir değişken üzerindeki etkisini test etmekte kullanılabilecek en yararlı istatistiksel veri çözümleme tekniğidir. İkinci aşamada, genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutu ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki

başarıları arasındaki ilişkileri çözümlmek için Korelasyon Analizi tekniği kullanıldı. Üçüncü aşamada, üç grup ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesindeki yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini test edebilmek için yine Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) tekniği kullanıldı. Dördüncü ve son aşamada ise, üç grup okuldaki öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algıları arasındaki ilişkileri test edebilmek için, korelasyon analizleri yapıldı.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla; 1) Üç grup ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ile genel okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algılarındaki değişkenliğe, bu değişkenliğin istatistiksel anlamlılık derecesine ve devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ile genel okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna yönelik algıları ve Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları üzerindeki etkilerine; 2) Üç grup ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna yönelik algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasındaki ilişkilere; 3) Üç grup ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna yönelik algılarındaki değişkenliğe, bu değişkenliğin istatistiksel anlamlılık derecesine ve çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesi ile okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna yönelik algıları üzerindeki etkilerine; 4) Üç grup ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna yönelik algıları arasındaki ilişkileri içeren çözümleme sonuçları sunulacaktır.

4.1. Devam Edilen Okul Grubunun Öğrencilerin Genel Okul Yaşam Kalitesi ve Okul Yaşam Kalitesinin Dört Alt Boyutuna Yönelik Algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki Başarıları Puanları Üzerindeki Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 4’de sunulmuş olan analiz sonuçları, öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının öğrencilerin devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 100,71 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 104,21’e çıkmaktadır. Analiz

sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 114,71'lik aritmetik ortalamayla, genel okul yaşam kalitesine yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. En yüksek genel okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri ortalaması arasında 14,00 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okudukları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrencilerin Genel Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	114,71 (90)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	104,21 (90)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	100,71 (90)
TOPLAM	106,54 (270)

Üç okul grubuna devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5'deki varyans analizi sonuçları, devam edilen okul grubunun öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 35,115$, $p = .000$].

Öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, devam edilen okul grubu, öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarındaki varyasyonun % 21'ini açıklamaktadır. (ETA Kare = .208).

Tablo 5. Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Genel Okul Yaşam Kalitesine	Okullar arası	9555,000	2	4777,500	35,115	,000	.208
Yönelik	Okul içi	36325,967	267	136,052			
Algı	Toplam	45880,967	269				

Peki, öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin dört alt boyutunu oluşturan okul, yönetici, öğretmen ve öğrencilere yönelik algılar düzeyleri devam edilen okul grubuna bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Eğer gösteriyorsa, devam edilen okul grubunun öğrencilerin okula, okul yönetimine, okul öğretmenlerine ve okulda öğrencilere yönelik algılarındaki varyasyon üzerindeki etkileri ne kadardır?

Tablo 6'da sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan, öğrencilerin okula yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algıları aritmetik ortalaması 29,56 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algıları aritmetik ortalaması 32,66'ya çıkmaktadır. Analiz sonuçları,

üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 36,26'lık bir aritmetik ortalamayla, okula yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Okula yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 6,70 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okudukları Okula Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrencilerin Okula Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	36,26 (90)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	32,66 (90)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	29,56 (90)
TOPLAM	32,82 (270)

Üç okul grubuna devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan okula yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 7' de sunulmuştur. Tablo 7'deki varyans analizi sonuçları, devam edilen okul grubunun öğrencilerin okula yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 68,198$, $p = .000$]. Öğrencilerin okula yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, devam edilen okul grubu, öğrencilerin okula yönelik algılarındaki varyasyonun % 34'ünü açıklamaktadır ($ETA \text{ Kare} = .338$).

Tablo 7. Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okula Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okula Yönelik Algı	Okullar arası	2023,800	2	1011,900	68,198	,000	.338
	Okul içi	3961,667	267	14,838			
	Toplam	5985,487	269				

Tablo 8’de sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan, öğrencilerin okul yönetimine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Okudukları Okulun Yönetimine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrencilerin Okul Yönetimine Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	17,86 (90)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	19,28 (90)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	22,66 (90)
TOPLAM	19,93 (270)

Tablodan da görülebileceği gibi, öğrencilerin okul yönetimine yönelik algılarında, alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler, 22,66’lık bir aritmetik ortalamayla en yüksek düzeye, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler ise, 17,86’lık bir aritmetik ortalamayla en düşük düzeye sahip görünmektedirler. Orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler ise, 19,28’lik bir ortalamayla ara yerde durmaktadırlar. Okul yönetimine yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük

algı düzeyine sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 5,20 puanlık bir farklılık gözlenmektedir. Bu bulgular, devam ettikleri okul yönetiminden en çok memnun olan öğrencilerin alt grup ilköğretim okullarına, en az memnun olan öğrencilerin ise üst grup okullarına devam edenler olduğunu göstermektedir.

Üç ayrı okul grubuna devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan okul yönetimine yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo 9’daki varyans analizi sonuçları, devam edilen okul grubunun öğrencilerin okul yönetimine yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 21,116$, $p = .000$]. Öğrencilerin okul yönetimine yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, devam edilen okul grubu, öğrencilerin okul yönetimine yönelik algılarındaki varyasyonun % 14’ünü açıklamaktadır (ETA Kare = .137).

Tablo 9. Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Yönetimine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okul Yönetimine	Okullar arası	1094,163	2	547,081	21,116	,000	.137
Yönelik	Okul içi	6917,500	267	25,908			
Algı	Toplam	8011,663	269				

Tablo 10’da sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan, öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algıları aritmetik ortalaması 20,00 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden

öğrencilerin öğretmenlere yönelik algıları aritmetik ortalaması 22,06'ya çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 25,62'lik bir aritmetik ortalamayla, öğretmenlere yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Öğretmenlere yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 5,62 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrencilerin Öğretmenlere Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	25,62 (90)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	22,06 (90)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	20,00 (90)
TOPLAM	22,56 (270)

Üç okul grubuna devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan öğretmene yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur. Tablo 11'deki varyans analizi sonuçları, devam edilen okul grubunun öğrencilerin öğretmenlere yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 48,569$, $p = .000$]. Öğrencilerin okula yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, devam edilen okul grubu,

öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılarındaki varyasyonun % 27'sini açıklamaktadır (ETA Kare = .267).

Tablo 11. Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okula Öğretmenlerin	Okullar arası	1456,674	2	728,337	48,569	,000	.267
Yönelik	Okul içi	4003,878	267	14,996			
Algı	Toplam	5460,552	269				

Tablo 12’de sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan, öğrencilerin okudukları okulun öğrencilerine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere yönelik algıları aritmetik ortalaması 28,31 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algıları aritmetik ortalaması 31,79’a çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 34,24 lük bir aritmetik ortalamayla, öğrencilere yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okulun diğer öğrencilerine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Öğrencilere yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 5,93 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrencilerin Öğretmenlere Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	34,24 (90)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	31,79 (90)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	28,31 (90)
TOPLAM	31,45 (270)

Üç okul grubuna devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan öğrencilere yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur. Tablo 13’deki varyans analizi sonuçları, devam edilen okul grubunun öğrencilerin okulun diğer öğrencilere yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 45,051$, $p = .000$]. Öğrencilerin okula yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, devam edilen okul grubu, öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılarındaki varyasyonun % 25’ini açıklamaktadır (ETA Kare = .252).

Tablo 13. Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okula Öğrencilerin	Okullar arası	1599,874	2	799,937	45,051	,000	.252
Yönelik	Okul içi	4740,900	267	17,756			
Algı	Toplam	6340,774	269				

4.2. Devam Edilen Okul Grubunun Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarıları Aritmetik Ortalamaları Üzerindeki Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 14’de sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanlarına yönelik aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarının başarı puanlarının aritmetik ortalaması 302.57 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarının başarı puanlarının aritmetik ortalaması 322.43’e çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 357,73’lük bir aritmetik ortalamayla, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarı Puanları
Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrencilerin SBS Başarı Puanları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	357,73 (90)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	322,43 (90)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	302,57 (90)
TOPLAM	327,58 (270)

Üç okul grubuna devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur. Tablo 12’deki varyans analizi sonuçları, devam edilen okul grubunun öğrencilerin Seviye

Belirleme Sınavlarının başarı puanları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 24.475$, $p = .000$]. (ETA Kare = .155).

Tablo 15. Okul Grubunun Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Başarıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Seviye Belirleme Sınavı	Okullar arası	140524,07	2	799,937	24,475	,000	.155
Başarısı	Okul içi	766483,80	267	17,756			
	Toplam	907007,87	269				

Öğrencilerin Genel Okul Yaşam Kalitesi ve Okul Yaşam Kalitesinin Dört Alt Boyutunu Oluşturan Okula, Okul Yönetimine, Okul Öğretmenlerine ve Okul Öğrencilerine Yönelik Algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki Başarı Puanları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutunu oluşturan okula, okul yönetimine, okul öğretmenlerine ve okul öğrencilerine yönelik algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki başarı puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin Okula, Okul Yönetimine, Öğretmenlere, Öğrencilere, Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki Başarıları Arasındaki Bağntı Katsayılarını Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler*	1	2	3	4	5	6
1	--	.05	.57	.58	.80	.27
2		--	-.11	.02	.41	.01
3			--	.41	.65	.20
4				--	.73	.34
5					--	-.29
6						--

*Değişkenler: 1 = Öğrencilerin okula yönelik algıları; 2 = Öğrencilerin okul yönetimine yönelik algıları; 3 = Öğrencilerin öğretmenlere yönelik algıları; 4 = Öğrencilerin öğrencilere yönelik algıları; 5 = Öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları; 6 = Öğrencilerin seviye belirleme sınavı puanları

Tablodan da genel okul yaşam kalitesini oluşturan dört alt boyut arasındaki en güçlü ilişki öğrencilerin devam ettikleri okula yönelik algıları ile bu okulun öğrencilerine yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki boyutu arasında .58'lik bir bağntı katsayısı gözlenmektedir. Dört alt boyut arasındaki ikinci en güçlü ilişki ise, yine öğrencilerin devam ettikleri okul ile bu okulda çalışan öğretmenlere yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki boyutu arasında .57'lik bir bağntı katsayısı gözlenmektedir.

Genel okul yaşam kalitesinin dört alt boyutu arasındaki en zayıf ilişki, öğrencilerin okulda okuyan öğrencilere ve okul yönetimine yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki alt boyutu arasında .02'lik bir bağntı katsayısı gözlenmektedir. İkinci derecedeki en zayıf ilişki ise, öğrencilerin okudukları okul ve bu okuldaki yönetime yönelik algıları arasında gözlenmektedir.

Genel okul yaşam kalitesinin bu iki alt boyutu arasında .05'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir. Öğrencilerin okudukları okulun yönetimi ile bu okulun öğretmenlerine yönelik algıları arasında ise, negatif bir ilişki gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki alt boyutu arasında -.11'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir.

Dört alt boyutu oluşturan devam edilen okul, okul yönetimi, okulda çalışan öğretmenler ve okul öğrencilerine yönelik algılar ile genel okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiler ise, bağıntı katsayılarının güçlülük derecesine göre şu şekilde sıralanmaktadır: devam edilen okula yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .80'lik bir bağıntı katsayısı; devam edilen okulun öğrencilerine yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .73'lük bir bağıntı katsayısı; devam edilen okulun öğretmenlerine yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .65'lik bir bağıntı katsayısı; ve son olarak, devam edilen okulun yönetimine yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .41'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir.

Korelasyon analizi sonuçları, okul yaşam kalitesi ve bu kalitenin içerdiği dört alt boyut ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasında göreceli olarak zayıf ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin devam ettikleri okula yönelik algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasında .27'lik bir bağıntı katsayısı, devam ettikleri okulun yönetimine yönelik algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasında .01'lik bir bağıntı katsayısı, devam ettikleri okulda çalışan öğretmenlere yönelik algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasında .20'lik bir bağıntı katsayısı, devam ettikleri okulda okuyan öğrencilere yönelik algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasında .34'lük bir bağıntı katsayısı, ve son olarak genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasında -.27 gibi negatif bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir.

4.3. Çalıştıkları Okul Grubunun Öğretmenlerin Genel Okul Yaşam Kalitesi ile Okul Yaşam Kalitesinin Dört Alt Boyutuna Yönelik Algıları Üzerindeki Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 17’de sunulmuş olan analiz sonuçları, öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 148,98 iken, orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 155,82’ye çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, 171,76’lık aritmetik ortalamayla, genel okul yaşam kalitesine yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. En yüksek genel okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ile en düşük okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip alt düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ortalaması arasında 22,78 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğretmenlerin Genel Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	171,76 (50)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	155,82 (50)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	148,98 (50)
TOPLAM	158,85 (150)

Üç okul grubunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur. Tablo 18’deki varyans analizi sonuçları, çalıştıkları okul grubundaki öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 44,335$, $p = .000$]. Öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, devam edilen okul grubu, öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarındaki varyasyonun % 38’ini açıklamaktadır. (ETA Kare = .376).

Tablo 18. Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Genel Okul Yaşam Kalitesine	Okullar arası	13663,293	2	6831,647	44,335	,000	.376
Yönelik Algı	Okul içi Toplam	22651,480	147	154,092			
		36314,73	149				

Peki, öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin dört alt boyutunu oluşturan okul, yönetici, öğretmen ve öğrencilere yönelik algılar düzeyleri devam edilen okul grubuna bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Eğer gösteriyorsa, çalışılan okul grubunun öğretmenlerinin okula, okul yönetimine, okul öğretmenlerine ve okulda öğrencilere yönelik algılarındaki varyasyon üzerindeki etkileri ne kadardır?

Tablo 19’da sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan, öğretmenlerin okula yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının çalışılan okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okula yönelik algıları aritmetik ortalaması 38,00 iken, orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okula yönelik algıları aritmetik ortalaması 40,64’e çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin 44,54’lük bir aritmetik ortalamayla, okula yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okula yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okula yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Okula yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ile en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları aritmetik ortalamaları arasında 6,54 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğretmenlerin Okula Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	44,54 (50)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	40,64 (50)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	38,00 (50)
TOPLAM	41,06 (150)

Üç okul grubunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan okula yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur. Tablo 20’deki varyans analizi sonuçları, çalışılan okul grubunun öğretmenlerinin okula yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir

[$F(2,267) = 52,486$, $p = .000$]. Öğretmenlerin okula yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, çalışılan okul grubu, öğretmenlerin okula yönelik algılarındaki varyasyonun % 42'sini açıklamaktadır (ETA Kare = .417).

Tablo 20. Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okula	Okullar arası	1082,520	2	541,260	52,486	,000	.417
Yönelik	Okul içi	1515,940	147	10,313			
Algı	Toplam	2598,460	149				

Tablo 21’de sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan, öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının çalışılan okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algıları aritmetik ortalaması 34,56 iken, orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algıları aritmetik ortalaması 35,20’ye çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin 38,50’lik bir aritmetik ortalamayla, okul yönetimine yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Okul yönetimine yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ile en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları aritmetik ortalamaları arasında 3,94 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Yönetimine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğretmenlerin Okul Yönetimine Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	38,50 (50)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	35,20 (50)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	34,56 (50)
TOPLAM	36,09 (150)

Üç okul grubunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin ikinci alt boyutunu oluşturan okul yönetimine yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur. Tablo 22’deki varyans analizi sonuçları, çalışılan okul grubunun öğretmenlerinin okul yönetimine yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 18,206$, $p = .000$]. Öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, çalışılan okul grubu, öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılarındaki varyasyonun % 20’sini açıklamaktadır (ETA Kare = .199).

Tablo 22. Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Yönetimine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okul Yönetimine	Okullar arası	447,053	2	223,527	18,206	,000	.199
Yönelik	Okul içi	1804,820	147	12,278			
Algı	Toplam	2251,873	149				

Tablo 23’de sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan, öğretmenlerin okuldaki öğretmenlere yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının çalışılan okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlere yönelik algıları aritmetik ortalaması 58,14 iken, orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulun diğer öğretmenlerine yönelik algıları aritmetik ortalaması 60,96’ya çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin 65,90’lık bir aritmetik ortalamayla, okul öğretmenlerine yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlere yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulun diğer öğretmenlerine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Okul öğretmenlerine yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ile en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğretmenleri aritmetik ortalamaları arasında 7,76 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğretmenlerin Öğretmenlere Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	65,90 (50)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	60,96 (50)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	58,14 (50)
TOPLAM	61,67 (250)

Üç okul grubunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan okul öğretmenlerine yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 24’de sunulmuştur. Tablo24’deki varyans analizi sonuçları, çalışılan okul grubunun öğretmenlerinin okulun diğer öğretmenlerine yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 18,504, p = .000$]. Öğretmenlerin okulun diğer öğretmenlerine yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, çalışılan okul grubu, öğretmenlerin okulun diğer öğretmenlerine yönelik algılarındaki varyasyonun % 20’sini açıklamaktadır (ETA Kare = .201).

Tablo 24. Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okula Öğretmenlerin	Okullar arası	1542,893	2	771,447	18,504	,000	.201
Yönelik	Okul içi	6128,440	147	41,690			
Algı	Toplam	7671,333	149				

Tablo 25’de sunulmuş olan analiz sonuçları, genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan, öğretmenlerin okuldaki öğrencilere yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının çalışılan okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okuldaki öğrencilere yönelik algıları aritmetik ortalaması 18,06 iken, orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulun öğrencilerine yönelik algıları aritmetik ortalaması 19,22’ye çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin 22,62’lik bir aritmetik ortalamayla, okulun öğrencilerine yönelik en

yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulun öğrencilerine yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulun öğrencilerine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Okul öğrencilerine yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ile en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğretmenleri aritmetik ortalamaları arasında 4,54 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Algıları
Üst Düzey İlköğretim Okulu	22,62 (50)
Orta Düzey İlköğretim Okulu	19,22 (50)
Alt Düzey İlköğretim Okulu	18,08 (50)
TOPLAM	19,97 (150)

Üç okul grubunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan okulun öğrencilerine yönelik algıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur. Tablo26'daki varyans analizi sonuçları, çalışılan okul grubunun öğretmenlerinin okulun öğrencilerine yönelik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(2,267) = 32,853$, $p = .000$]. Öğretmenlerin okulun öğrencilerine yönelik algılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, çalışılan okul grubu, öğretmenlerin okulun öğrencilerine yönelik algılarındaki varyasyonun % 31'ini açıklamaktadır (ETA Kare = .309).

Tablo 26. Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	p Değeri	ETA Kare
Okula Öğrencilerin e	Okullar arası	557,853	2	278,927	32,853	,000	.309
Yönelik	Okul içi	1248,040	147	8,490			
Algı	Toplam	1805,893	149				

Öğretmenlerin Genel Okul Yaşam Kalitesi ve Okul Yaşam Kalitesinin Dört Alt Boyutunu Oluşturan Okula, Okul Yönetimine, Okul Öğretmenlerine ve Okul Öğrencilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları:

Öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutunu oluşturan okula, okul yönetimine, okul öğretmenlerine ve okul öğrencilerine yönelik algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin Okula, Okul Yönetimine, Öğretmenlere, Öğrencilere, Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları Arasındaki Bağlantı Katsayılarını Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler*	1	2	3	4	5
1	--	.39	.57	.71	.78
2		--	.56	.44	.71
3			--	.55	.87
4				--	.79
5					--

*Değişkenler: 1 = Öğretmenlerin okula yönelik algıları; 2 = Öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algıları; 3 = Öğretmenlerin diğer öğretmenlere yönelik algıları; 4 = Öğretmenlerin öğrencilere yönelik algıları; 5 = Öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları

Tablodan da genel okul yaşam kalitesini oluşturan dört alt boyut arasındaki en güçlü ilişki öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik algıları ile bu okulun öğrencilerine yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki boyutu arasında .71'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir. Dört alt boyut arasındaki ikinci en güçlü ilişki ise, yine öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bu okuldaki diğer öğretmenlere yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki boyutu arasında .57'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin dört alt boyutu arasındaki en zayıf ilişki, öğretmenlerin okula yönelik algıları ve okul yönetimine yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki alt boyutu arasında .39'luk bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir. İkinci derecedeki en zayıf ilişki ise, öğretmenlerin okul yönetimine ve bu okuldaki öğrencilere yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki alt boyutu arasında .44'lük bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir.

Dört alt boyutu oluşturan devam edilen okul, okul yönetimi, okulda çalışan öğretmenler ve okul öğrencilerine yönelik algılar ile genel okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiler ise, bağıntı katsayılarının güçlülük derecesine göre şu şekilde sıralanmaktadır: öğretmenlerin diğer öğretmenlere yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .87'lik bir bağıntı katsayısı; çalışılan okulun öğrencilerine yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .79'lık bir bağıntı katsayısı; çalışılan okula yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .78'lik bir bağıntı katsayısı; ve son olarak, devam edilen okulun yönetimine yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .71'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir.

V. BÖLÜM

Sonuç ve Yorum

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş, araştırma çerçevesinde yorumlanmıştır.

5.1. Devam Edilen Okul Grubunun Öğrencilerin Genel Okul Yaşam Kalitesi Ve Okul Yaşam Kalitesinin Dört Alt Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının öğrencilerin devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 100,71 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 104,21'e çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 114,71'lik aritmetik ortalamayla, genel okul yaşam kalitesine yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. En yüksek genel okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri ortalaması arasında 14,00 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri okul grubunun özellikleri ve yine öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılama düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Çünkü üst düzey ilköğretim okulunda yaşam standartları da üst seviyede olup alt düzey ilköğretim okulunda ise bu seviye gittikçe düşüş göstermektedir.

Yine analiz sonuçlarına göre, genel okul yaşam kalitesinin birinci alt boyutunu oluşturan, öğrencilerin okula yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algıları aritmetik ortalaması 29,56 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algıları aritmetik ortalaması 32,66'ya çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 36,26'lık bir aritmetik ortalamayla, okula yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okula yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Okula yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 6,70 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Öğrencilerin okul yönetimine yönelik algılarında, alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler, 22,66'lık bir aritmetik ortalamayla en yüksek düzeye, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler ise, 17,86'lık bir aritmetik ortalamayla en düşük düzeye sahip görünmektedirler. Orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler ise, 19,28'lik bir ortalamayla ara yerde durmaktadırlar. Okul yönetimine yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük algı düzeyine sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 5,20 puanlık bir farklılık gözlenmektedir. Bu bulgular, devam ettikleri okul yönetiminden en çok memnun

olan öğrencilerin alt grup ilköğretim okullarına, en az memnun olan öğrencilerin ise üst grup okullarına devam edenler olduğunu göstermektedir.

Genel okul yaşam kalitesinin üçüncü alt boyutunu oluşturan, öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algıları aritmetik ortalaması 20,00 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algıları aritmetik ortalaması 22,06'ya çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 25,62 lik bir aritmetik ortalamayla, öğretmenlere yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Öğretmenlere yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 5,62 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Genel okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutunu oluşturan, öğrencilerin okudukları okulun öğrencilerine yönelik algılarının aritmetik ortalamaları devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar göstermektedir. Alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere yönelik algıları aritmetik ortalaması 28,31 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin öğretmenlere yönelik algıları aritmetik ortalaması 31,79'a çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 34,24'lük bir aritmetik ortalamayla, öğrencilere yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarına benzer bir biçimde, alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin okulun diğer öğrencilerine yönelik

algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. Öğrencilere yönelik en yüksek algı ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğrencileri ile en düşük en düşük algı düzeyine sahip alt düzey ilköğretim okulları öğrencileri aritmetik ortalamaları arasında 5,93 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Ortaya çıkan bulgulardan hareketle, okul yaşam kalitesinin okul yönetimi boyutu dışındaki diğer boyutları öğrencilerin devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak farklılaşmaktadır. Yönetim boyutunda ise, alt düzey ilköğretim okulunun öğrencileri okul yönetiminden memnun olup, üst düzey ilköğretim okulundaki öğrenciler ise okul yönetimini eleştirmişlerdir. Bu durum okul yöneticisinin kişisel davranışlarına bağlı olarak da değişmektedir.

Öğrencilerin genel okul yaşam kalitesiyle ilgili yapmış oldukları değerlendirmelerden, öğrencilerin verdiği cevapların çok da objektif olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri, ölçek sorularının öğrencilerin algılarına dayalı sorular olup algıların da öznel nitelik taşımasıdır. Bir diğer nedeni ise genel okul yaşam kalitesini oluşturan alt boyutlardan biri olan yönetici boyutunda diğer algı çeşitlerinin tam tersi bir sonucun ortaya çıkmasıdır. Çünkü üst düzey ilköğretim okulunda bulunan öğrencilerde genel okul yaşam kalitesi algısı ortalamanın üstünde ise yöneticiye yönelik algı düzeyi de buna bağlı olarak ortalamanın üstünde olması gerekmektedir.

Öğrencilerin diğer alt boyutlara yönelik yaptıkları değerlendirmelerden ise öğrencilerin ölçekte bulunan soruları devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak cevapladıkları ortaya çıkmaktadır.

5.2. Devam Edilen Okul Grubunun Öğrencilerin Genel Okul Yaşam Kalitesi Ve Okul Yaşam Kalitesinin Dört Alt Boyutuna Yönelik Algıları İle Seviye Belirleme Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre genel okul yaşam kalitesinin, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanlarına yönelik aritmetik ortalamalarının devam edilen okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar göstermektedir. Alt düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarının başarı puanlarının aritmetik ortalaması 302.57 iken, orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarının başarı puanlarının aritmetik ortalaması 322.43'e çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, 357,73'lük bir aritmetik ortalamayla, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Etkisi araştırılan okul yaşam kalitesinin ve dört alt boyutunun yukarıdaki sonuçlara bakılarak öğrencilerin SBS başarı puanları üzerinde oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular da gösteriyor ki çocuğun okuldaki genel iyi olma hali öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri okul grubunun genel okul yaşam kaliteleri ve alt boyutlarına yönelik algıları ile öğrencilerin SBS başarıları üzerindeki etkisiyle ilgili değerlendirmelerden de anlaşılıyor ki ölçek sorularına verilen cevaplar öğrencilerin buldukları okulla orantılı olmaktadır. Özellikle öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı başarı puanları devam ettikleri okul grubuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin SBS başarı puanlarına etki eden en önemli cevaplar öğretmen alt boyutuyla ilgili sorularda görülmektedir. Buda öğretmenin okulda uzun süreli çalışması ve deneyimli olmasından kaynaklanmaktadır. Genel olarak araştırmalar, daha iyi eğitilmiş ve daha deneyimli öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduklarına işaret etmektedir. Alt düzey ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler ise

devamlı değişmektedir. Öğretmenlerin sürekli değişmesi de öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Diğer alt boyutlarla ilgili değerlendirmelere de baktığımızda, benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Öğrencilerin okula yönelik algı düzeyleri, yöneticiye ve buldukları okulun öğrencilerine yönelik algı düzeyleri de yine buldukları okul grubuna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir.

5.3. Çalıştıkları Okul Grubunun Öğretmenlerin Genel Okul Yaşam Kalitesi İle Okul Yaşam Kalitesinin Dört Alt Boyutuna Yönelik Algıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 148,98 iken, orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıları aritmetik ortalaması 155,82'e çıkmaktadır. Analiz sonuçları, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, 171,76'lık aritmetik ortalamayla, genel okul yaşam kalitesine yönelik en yüksek algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılama düzeyleri genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri genel ortalamanın üstünde seyretmektedir. En yüksek genel okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ile en düşük okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip alt düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ortalaması arasında 22,78 puanlık bir farklılık gözlenmektedir.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre ise; genel okul yaşam kalitesini oluşturan dört alt boyut arasındaki en güçlü ilişki öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik algıları ile bu okulun öğrencilerine yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki boyutu arasında .71'lik bir bağlantı katsayısı gözlenmektedir. Dört alt boyut arasındaki ikinci en güçlü ilişki ise, yine öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bu okuldaki diğer öğretmenlere yönelik algıları

arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki boyutu arasında .57'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin dört alt boyutu arasındaki en zayıf ilişki, öğretmenlerin okula yönelik algıları ve okul yönetimine yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki alt boyutu arasında .39'luk bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir. İkinci derecedeki en zayıf ilişki ise, öğretmenlerin okul yönetimine ve bu okuldaki öğrencilere yönelik algıları arasında gözlenmektedir. Genel okul yaşam kalitesinin bu iki alt boyutu arasında .44'lük bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir.

Dört alt boyutu oluşturan devam edilen okul, okul yönetimi, okulda çalışan öğretmenler ve okul öğrencilerine yönelik algılar ile genel okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiler ise, bağıntı katsayılarının güçlülük derecesine göre şu şekilde sıralanmaktadır: öğretmenlerin diğer öğretmenlere yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .87'lik bir bağıntı katsayısı; çalışılan okulun öğrencilerine yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .79'lık bir bağıntı katsayısı; çalışılan okula yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .78'lik bir bağıntı katsayısı; ve son olarak, devam edilen okulun yönetimine yönelik algıları ile okul yaşam kalitesi arasında .71'lik bir bağıntı katsayısı gözlenmektedir.

Öğretmenlerde de öğrenciler de olduğu gibi okul yaşam kalitesi ve alt boyutları çalışılan okula bağlı olarak farklılık göstermektedir. En güçlü ilişki öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik algıları ile öğrencilere yönelik algıları arasında olması her öğretmenin çalıştığı okulu öğrencisiyle, öğretmeniyle, yöneticisiyle sahiplenmesinden kaynaklı bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul grubunun, öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesi ile okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna yönelik algılarıyla ilgili değerlendirmelere baktığımızda, öğretmen algılarının da objektif olamaması gibi bir durumu söz ardı etmemek gerekmektedir. Çünkü öğretmen algıları da öznel bir nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin diğer öğretmenlere yönelik algı düzeylerinin yüksek çıkması, ölçekte verilen cevapların diğer öğretmenler tarafından görülebileceği ihtimali taşıdıklarından kaynaklanabilmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimine ve okula karşı olan algı düzeyleri arasındaki en zayıf ilişkinin nedeni ise, öğretmenlerin buldukları okulun yöneticisiyle kişisel problemlerin olmasından kaynaklıda olabileceğini düşündürmektedir. Eğer neden bu ise, bir kişiyle olan bu problemin okul yönetimiyle genellenmemesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Ahmann, J. Stanley ve Marvin D., *Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement*, 4.Baskı, Boston: Allyn and Bacon Inc, 1971.

Andrews, M.F., Morgan, N., Sonquist, A. And Klem, L., *Multiple Classification Analysis*, Michigan: The University of Michigan, Institute for Social Research, 1975.

Arthea,J.S., *In The Classroom: Introduction to Education*, 2000.

Bailey, G., A Qualitative study of middle grade student perceptions of their schools, teachers and classes, Lovisiana Middle School Association (LMSA) Journal, Spring 1999, Vol.VIII.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T. Ve Bedestenci, H.Ç., *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Amprik Yaklaşım*, Bursa, Alfa Akademi Ltd.Şti., 2004.

Başar, H., *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1999

Başaran.B. *Bilgisayar Destekli Öğretimin Fizik Eğitiminde Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 1995.

Beabout,G.R., The primacy of culture, *Markets&Morality* 4, 344-352.

Berberoğlu, G. & Balcı, A., *Okula yönelik tutum boyutlarının belli değişkenlere göre incelenmesi*, 28-30 Nisan 1994, I. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Adana, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1994.

Bloom, B.S., *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev: D.A.Özçelik), İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1994.

- Bourdieu .P. Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine, İstanbul,Kesit Yayıncılık,1995.
- Bourke, S. & Smith, M., *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*, A paper presented at the annual conference of the Australian association for research in education at Adelaide, South Australia, November – December, 1989.
- Bursalıoğlu, Z. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, (5.Baskı), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979.
- Can,G., *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2003.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. Ortaöğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, *Eğitim ve Bilim*, 27, 13-22, 2002.
- Coleman,J.,Campbell, E.,Hopson. L.,McPartland, J.,Mood,A.,Weinfeld,F.and York, R.,*Equality of Educational Opportonity*,Washington,D.C., Office of Education,1996
- Coşkun, H. , Eğitimde Yöneticinin Fonksiyonu, *Değirmen Dergisi*,8,2009.
- Dake, J.A.& Price, J.H.&Telljohonn,S.K.&Funk,J.B.,Teacher Perceptions and Practices regarding school bullying prevention, *Journal of school health*, 73, 347-355, 2003.
- Demirel, Ö., *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Pegem Yayıncılık ,2000.
- Demirel,Ö., *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2001.

- Dorman, J.P., ‘‘The Development and Validation of on instrument to asses institutional level environment in universities’’, *Learning environment research I* , 333-352, 1999
- Ediger,M., Philosophy perspectives in teaching Social studies journal of Insructional Psychology, http://www.findorticles.com/cfo/mofcg/2_adresinden [14.10.2009](http://www.findorticles.com/cfo/mofcg/2_adresinden) tarihinde alınmıştır.
- Edmonds, R., Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, Vol. 37 (October), No.1, 15-24, 1979
- Ertürk,S., *Eğitimde program Geliştirme*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 1972
- Fish, M.C. & Dane, E., The classroom systems observation scale: Development of an insrument to assess classroms using a systems perspective, *Learning Environment Research*, 3, 67-92, 2000
- Fuller, B., What Scholl Factors Raise Achievement in the Third World? *Review of Educational Research*, Vol. 57 (fall) No.3, 255-292, 1987
- Gardner, H. *The unschooled mind.How children think and how schools should teach*, USA, Horper Collins Publishers, 1991
- Glasser,W. *Okulda Kaliteli Eğitim*, İstanbul, Beyaz Yayınları, 1999
- Heyneman. S. And Loxley, ‘‘ The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement Across Twenty-Nine High and Lowe Income Countries’’, *American Journal of Sociology*, 88, 1989
- Hoşgörür, V. ,*Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 65-89, 2002

- Holloway, J.H., Extracurricular activities and student motivation, *Educational Leadership*, 60, 80-81, 2002
- Johnson, B. & Stevens, B.J., Exploratory and confirmatory factor analysis of the school level Environment Questionnaire (SELQ) *Learning Environments Research*, 4, 325-344, 2000.
- Kafadar, O., *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılulaşma*, İstanbul, Feryal Yayıncılık, 1997.
- Karaman Kepenekçi, Y., *İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara, Anı Yayıncılık, 2000.
- Karatzias, A.; Power, K.G.; Swanson, V., Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance in the caters in scottish secondary school, *School Effect Tiveness and School Improvement*, 2001, 265-284.
- Kıncal, R.Y., *Vatandaşlık Bilgisi*, Ankara, Mikro Basım – Yayın- Dağıtım, 2002.
- King, R.A. and Brownell, A. J., *The Curriculum and the Disciplines Knowledge*, New York: John Wiley & Sons, Inc, 1966.
- Korkmaz, M., ‘‘İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki’’, *Eğitim Yönetimi*, 1, 95-108, 1995.
- Köse, M.R. ‘‘Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri’’, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt: 5, Sayı:17, 46-77, 2006

Kuzgun, Y. , *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*, 28-30 Nisan 1994, I.Eğitim Bilimleri Kongresi' nde Sunulan Bildiri, Adana, Çukurova Üniversitesi, 1994.

Linnakyla, P. & Brunell, V., *Quality of School Life in the Finnish and Swedish Speaking Schools in Finland*, M.Binkley, K. Rust ,T. Williams(ed.) *Reading Literacy in an international Perspective* , 203-217.U.S.Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES,1996, 97-875.

Livingston ,M.J.& McClain, B.R. ,*Assesing the consistency between teachers philosophies and educational goals*, Education Fall 95, 1995,116.

Lockheed,M.E.& Komenan, A. ,Teaching Quality and Student Achievement in Africa:The Case of Nigeria and Swaziland, *Teaching and Teacher Education*, Vol.5, No.2, 93-113.

Margolis,M.(Edt.) ,*The Hidden Curriculum In Higher Education*, New York, Routledge Falmer, [http://www.udel.edu/anthro/ackerman/hidden % 20 curr,2001](http://www.udel.edu/anthro/ackerman/hidden%20curr,2001) (08.11.2009 tarihinde alınmıştır).

Marks, G.N. , *Attitudes to School Life: Their Influences and their Effect on Achievement and leaving School* , ,Australian Council For Educational Research Ltd., Australia,1988.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), *MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Brifing Dosyası*, Ankara, 1999.

Mok, M.M.C. ve Flynn,M. , Determinants of students quality of school life: A path model, *Learning Environments Research* , 5, 1997, 275-300.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R., Teacher Expectation. In A. Pollard and J. Boume (Eds.), *Teaching and Learning in the Primary Scholl*, London: Routlege, 1994
- Nie, H., Hull,C., Jenkins,J., Steinbrenner,K. ve Bent,D., *SPSS Statistical Package for Social Sciences*, New York: MacGrae-Hill, 1975.
- Özçelik, D.A., Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi), Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları 8,1989.
- Özden , Y. , *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2003.
- Özyürek, M. , *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Karatepe Yayınları ,2001.
- Perkins, D.N., *The Many Faces of Constructivism* , Educational Leadership, November, 1999.
- Peryy, G. , *Optimistic vision & Sotisfaction with life*, The Annual Conference of the Australion Associotion for Research in Education, Sydney, 4-7 Kasım 2000' de sunulan sözlü bildiri.
- Pişkin, M., *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığın incelenmesi*, 1.Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, 28-31 Mart, İstanbul, 2006
- Reynolds, D., School Effectiveness and School Improvement: An Uptadted Review of British Literatüre, In D. Reynolds, P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*, Cassell, 1992
- Saban,A., *Öğrenme Öğretme Süreci : Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

- Saha, L.J., Social Structure and Teacher Effect on Academic Achievement :
A Comparotive Analysis, *Compative Education Review*, Vol. 27, No. 1,
69-88.
- Sarı, M., *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve
yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir
çalışma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal
Bilimler Enstitüsü, 2007
- Scheerens, S., Monitoring School Effectiveness in Developing Countries, *School
Effectiveness and Scholl Improvement*, Vol. 12, No.4, 359-384, 2001
- Selley, N., *The Art of Consructivist Teaching in the Primary School*, David Fulton
Publishers, London, 1999.
- Sinclair, B. & Fraser ,B.J., Changing classroom environments in urban middle
schools, *Learning Environments Research*, 5,2002, 301-328.
- Tanrıöğen, D.A., Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar, *Eğitim Yönetimi*,
1, 1995, 95-108.
- Tatar, M., *İlk Öğretim Birinci Kademe Alan Öğretmenleri İle Alan Dışı
Öğretmenlerin Etkililikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004
- Tezcan, M. *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara, (kendi yayını), 11.Baskı, 1997.
- Varış,F., *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler* (6. Baskı), Ankara,Alkım
Kitapçılık Yayıncılık, 1996.
- Yılmaz, A., “ İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış
Kullanılan Bir Metot”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2001,15.

- Weston, R. Quality of school life in government , catholic and other private secondary schools, *Family Matters* , 50, 1998, 56-62
- Wilson, B.G., “*Reflections on Constructivism and Instructional Design*”, Educational Technology Publications , Denver, Englewood Cliffs,1996.
- Williams,T. & Roey,S. ,Consistencies in the Quality of School Life,M. Binkley, K. Rust, T.Williams (ed.) *Reading literacy in an International Perspective*, 193-202, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES, 1996,97-875.
- Wolman, B. ,*Dictionary of Behavioral Science*, New York: Van Nostrand Company 1973.

ÖZET

OKUL GRUBUNUN OKUL YAŞAM KALİTESİ VE AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Eda İLMEN

Yüksek Lisans Tezi, Sosyoloji Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. M. Ruhi Köse

Ocak 2010, 118 sayfa

Bu araştırma, üç grup ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ile dört alt boyuta ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanları üzerindeki etkilerini ve bu üç ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kaliteleri ve dört alt boyuta ilişkin algılarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini; 2008–2009 yılları içerisinde Van ili kent sınırları içerisinde yer alan farklı nitelikteki ilköğretim okullarının yedinci sınıflarında okuyan ve Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılan öğrenciler ve yine bu farklı nitelikteki ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 150 branş öğretmeni ve 270 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmen ve öğrencilere, Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bilgiler SPSS programında çözümlenmiştir. Üç grup ilköğretim okulundaki öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algıları ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki başarılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile öğrencilerin devam ettikleri okul grubunun öğrencilerin genel

okul yaşam kalitesindeki, yaşam kalitesinin alt boyutlarındaki ve Seviye Belirleme Sınavındaki başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini test edebilmek için Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) tekniği kullanıldı. Genel okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutu ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasındaki ilişkileri çözümlmek için Korelasyon Analiz tekniği kullanıldı. Üç grup ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine ve okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile çalışılan okul grubunun öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesindeki yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini test edebilmek için yine Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) tekniği kullanıldı.

Araştırma sonucunda öğrencilerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının öğrencilerin devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Genel okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını oluşturan öğrenci, yönetici, öğretmen ve okula yönelik algılarının da öğrencilerin devam ettikleri okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde okul grubunun öğrencilerin SBS puanları üzerinde farklılık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin de genel okul yaşam kalitesine yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur.

ABSTRACT

THE EFFECT SCHOOL GROUP ON QUALITY OF SCHOOL LIFE AND ACADEMIC SUCCESS

Eda İLMEN

Master's Thesis, Sociology Home Field

Supervisor: Prof. Dr. M. Ruhi Köse

January 2010-118 pages

This research's aims is to identify three groups of primary school students perceptions with the general school life the four sub-dimensions of gualites and these perceptions effects on their their Level Setting Examination and teachers who works in this three primary schools, general school life gualities and to identify perceptions which related to four sub-dimensions. Survey's universe;different nature 7. grade primary school students who lives with in the city limits in Van in 2008-2009 and who attand the Level Examination and branch teachers who are working in these different quality primary schools.Samples of these research created by 150 branch teachers and 270 primary school students school. School living scale developed by SARI (2007) was applied to the teachers and the students forming the sampling. This information are resolved in the SPSS program. The life qualities of three primary school students and perceptions of sub-dimensions school life qualities are examined.Statitical means of differences between arithmetic of students

Level Setting examination successes are determined. Single-way Analysis of variance (One-way ANOVA) techniques is used to test effects on Level Examination successes variations and lower dimensions of their life quality and students, who are continuous the school, general school life quality. Correlation analysis technique was used to analyse the relationship between successes in Level Examination students with the school life quality and general school life quality. General school life qualities perceptions of teachers who work in three groups primary school are looked. Perceptions of four sub-dimension school life qualities are determined One-way variance analysis technique is used to test effect on perception variance of school life quality to the teachers who work in three groups primary school.

As a result of this research, significant differences were observed due to their schools arithmetic average according to their perceptions of general school life quality. Administrators, teachers who continue the sub-dimensions of general school life quality and perceptions to their schools depending on the school groups considerably observed varied. Vice versa it was reached to differences between SBS scores according to their school groups. It was placed to differences between teachers school groups, perceptions of school life qualities and arithmetic averages.

TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 1.** Öğrenci ve Öğretmen Örneklemine Okul Gruplarına Göre Dağılımı
- Tablo 2.** Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğrenci Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı
- Tablo 3.** Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğretmen Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Göre Dağılımı
- Tablo 4:** Öğrencilerin Okudukları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları
- Tablo 5:** Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 6:** Öğrencilerin Okudukları Okula Yönelik Algılarının Aritmetik Orta Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okula Yönelik Algıları
- Tablo 7:** Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okula Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 8:** Öğrencilerin Okudukları Okulun Yönetimine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları
- Tablo 9:** Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Yönetimine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 10:** Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları
- Tablo 11:** Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 12:** Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları
- Tablo 13:** Okul Grubunun Öğrencilerin Okudukları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 14:** Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarı Puanları Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları

- Tablo 15:** Okul Grubunun Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Başarıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 16:** Öğrencilerin Okula, Okul Yönetimine, Öğretmenlere, Öğrencilere, Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları ile Seviye Belirleme Sınavındaki Başarıları Arasındaki Bağlantı Katsayılarını Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu
- Tablo 17:** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Gruplarına Göre Dağılımları
- Tablo 18:** Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 19:** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları
- Tablo 20:** Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 21:** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Yönetimine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları
- Tablo 22:** Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Yönetimine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 23:** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları
- Tablo 24:** Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğretmenlerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 25:** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Okul Grubuna Göre Dağılımları
- Tablo 26:** Okul Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğrencilerine Yönelik Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 27:** Öğretmenlerin Okula, Okul Yönetimine, Öğretmenlere, Öğrencilere, Genel Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları Arasındaki Bağlantı Katsayılarını Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu

EKLER LİSTESİ

Ek-1 Öğrencilere Uygulanan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Ek-2 Öğretmenlere Uygulanan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

OKUL YASAM KALİTESİ ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Eda İLMEN tarafından Van il merkezinde yer alan İlköğretim Okullarındaki 7.sınıf öğrencilerinin aile, sosyo-ekonomik, demografik özellikleri ve okul yaşam kalitesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Anketteki sorulara vereceğiniz yanıtlar sonucunda elde edilen veriler araştırmanın bilimsel amacı dışında kullanılmayacak ve tamamen gizli tutulacaktır.

Soruları yanıtlarken göstereceğiniz ilgi ve titizlik için Teşekkür ederim.

1-Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2-Doğum Tarihiniz:/...../.....

3-Doğduğunuz İlin Adı:

4-Doğduğunuz Yerleşim Birimi:

() İl merkezi () İlçe () Kasaba () Köy

5-Şu Anda Okuduğunuz Okulun Adı :

6-6.Sınıfta Almış Olduğunuz SBS Puanınız:.....

7-SBS de Hangi Alan Ağırlıklı Tercih Yapacaksınız(öncelik sırasına göre yazınız.)

() Fen Lisesi () A.Öğretmen Lisesi () Anadolu Lisesi ()Sağlık Meslek Lisesi

() Ticaret Lisesi () Normal Lise () Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi

8-Kardeş Sayınız:.....

9-Ailenizdeki Kişi Sayısı:.....

10-Babanızın Eğitim Durumu:

- () Okuma-yazma bilmiyor
- () Okur-yazar
- () İlkokul mezunu
- () Ortaokul mezunu
- () Lise veya dengi okul mezunu
- () Yüksek okul mezunu
- () Üniversite Mezunu
- () Yüksek lisans derecesine sahip
- () Doktora derecesine sahip

11-Anninizin Eğitim Durumu:

- Okuma-yazma bilmiyor
 Okur-yazar
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise veya dengi okul mezunu
 Yüksek okul mezunu
 Üniversite Mezunu
 Yüksek lisans derecesine sahip
 Doktora derecesine sahip

12-Babanızın nerede ve tam olarak ne iş yaptığını yazınız.(Eğer babanız emekli veya hayatta değilse emekliye ayrılmadan önce ve yaptığı işi yazınız.)

.....

13- Annenizin nerede ve tam olarak ne iş yaptığını yazınız.(Eğer anneniz emekli veya hayatta değilse emekliye ayrılmadan önce ve yaptığı işi yazınız.)

.....

14-Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?

.....TL

15-Okuldaki yaşlılarla karşılaştığında başarı yönünden kendini nerde görüyorsun?

- en üstte üstte ortada altta en altta

16-Sınıftaki arkadaşlarıyla karşılaştığında başarı yönünden kendini nerde görüyorsun?

- en üstte üstte ortada altta en altta

17-İdealinizde girmek istediğiniz Liseyi yazınız.

.....

18-Şu andaki başarınıza göre girebileceğinizi düşündüğünüz Liseyi yazınız?

Lise.....

19-Dershaneye gidiyor musunuz?

- Evet Hayır

20-Eğer dershaneye gidiyorsanız girdiğiniz en son iki deneme sınavından kaç puan aldınız?

1.SBS Puanı :.....

2.SBS Puanı:.....

21-Aşağıda sıralanan dersler sizin için ne kadar önemlidir?

1	2	3	4	5	6
Hiç önemli Değil	Önemli Değil	Pek Önemli Değil	Biraz Önemli	Önemli	Çok Önemli

Türkçe	1	2	3	4	5	6
Matematik	1	2	3	4	5	6
Fen ve Teknoloji	1	2	3	4	5	6
Sosyal Bilgiler	1	2	3	4	5	6
İngilizce	1	2	3	4	5	6
Beden Eğitimi	1	2	3	4	5	6
Görsel Sanatlar	1	2	3	4	5	6
Müzik	1	2	3	4	5	6

22-Aşağıda sıralanan dersleri ne kadar seviyorsunuz?

1	2	3	4	5	6
Hiç sevmiyorum	Sevmiyorum	Pek Sevmiyorum	Seviyorum	Biraz seviyorum	Çok seviyorum

Türkçe	1	2	3	4	5	6
Matematik	1	2	3	4	5	6
Fen ve Teknoloji	1	2	3	4	5	6
Sosyal Bilgiler	1	2	3	4	5	6
İngilizce	1	2	3	4	5	6
Beden Eğitimi	1	2	3	4	5	6
Görsel Sanatlar	1	2	3	4	5	6
Müzik	1	2	3	4	5	6

Aşağıdaki ifadeler, devam ettiğiniz okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 20 dakika süren 30 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.		5. Kesinlikle Katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Biraz Katılıyorum	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
2	Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
3	Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.					
4	Okulumda, başkalarını sürekli şikayet eden bir çok öğrenci vardır.					
5	Bu okulda, öğrencilerin sadece derslerle ilgili yaptıkları etkinlikler desteklenmektedir.					
6	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
7	Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.					
8	Öğretmenlerimin çoğunun, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.					
9	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır.					
10	Olanağım olsa başka bir okula nakil yaptırırdım.					
11	Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.					
12	Okuldaki öğretmenlerin çoğuna göre, spor, tiyatro, müzik gibi etkinlikler yaramaz öğrencilerin işidir.					
13	Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.					

LÜTFEN İFADELERİ **DİKKATLE OKUYUP**
YANITLAMAYA DEVAM EDİNİZ.

		5. Kesinlikle Katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Biraz Katılıyorum	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum
14	Okuldaki arkadaşlarımın, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.					
15	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
16	Öğretmenlerimin çoğu en ufak bir şeyde bile kızıp bağırmaya başlıyor.					
17	Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.					
18	Öğretmenlerimin çoğu, bana değer vermez.					
19	Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.					
20	Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.					
21	İnsanların okulum hakkında kötü sözler söylemesi beni rahatsız eder.					
22	Öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır.					
23	Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.					
24	Öğrenciler teneffüslerde oynarken, sık sık kavga etmektedirler.					
25	Dışarıda daima okulumu savunurum.					
26	Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.					
27	Öğretmenlerin çoğunun, bir çok konuda öğrencilere eşit davrandıklarına inanıyorum.					
28	Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.					
29	Öğretmenlerimizin çoğu, okul takımlarında oynayan öğrencilerin derslerde başarısız olduklarına inanmaktadırlar.					
30	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum					

OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Kıdem : () 0 - 5 () 6 - 10 () 11 - 15 () 16 - 20 () 21 ve üstü

Branşınız:

Mezun Olduğunuz Üniversite :

Mezun Olduğunuz Okul Türü

- () Öğretmen okulu
() Eğitim Enstitüsü / Eğitim Yüksekokulu
() Lisans Tamamlama
() Eğitim Fakültesi
() Fen - Edebiyat Fakültesi
() Diğer Fakülte (lütfen belirtiniz).....

		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Biraz Katılmıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
<p>Sevgili Öğretmenim, aşağıdaki ifadeler çalıştığınız okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiç bir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 30 dakika süren 50 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri <u>dikkatle</u> okuduktan sonra,</p> <p>(5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, seçeneklerinden size en uygun olanı (X) ile işaretleyiniz.</p> <p>Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.</p>						
1	Bu okulun öğretmeni olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.					
2	Okul müdürü sık sık öğretmenlerle görüşerek ihtiyaçlarını belirler.					
3	Öğretmenlerin çoğu, derslerin etkililiğini arttırmak için sürekli kendilerini geliştirmektedirler.					
4	Bu okulda öğretmenlik yapmak bana haz veriyor.					
5	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum					
6	Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerini iyi tanımaktadır.					
7	Olanağım olsa başka bir okula hemen tayin yaptırırdım.					
8	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
9	Programda yer alan derslerin çoğunu gereksiz buluyorum.					
10	Müdürümüzün, öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.					
11	Okulumdaki öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin görüşlerine değer verdiklerine inanıyorum.					
12	Başka bir okulda çalışıyor olsaydım, daha başarılı olurum.					
13	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır.					
14	Okuldaki öğretmenlerin çoğunun, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.					

15	Bazı derslerin haftalık ders saatinin çok fazla olduğunu düşünüyorum.					
16	Okul müdürü öğretimin etkili bir şekilde yürümesi için her türlü önlemi almaktadır.					
17	Öğretmenlerin çoğu, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar.					
18	Öğretmenler genellikle öğrencilerin araştırma yapmalarını gerektiren ödevler vermektedirler.					
19	Bu okula atandığım güne lanet ediyorum.					
20	Öğrencilerin çoğu birbirine çok kırıcı davranmaktadırlar.					
21	Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.					
22	Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.					
<p>LÜTFEN İFADELERİ <u>DİKKATLE OKUYUP</u> YANITLAMAYA DEVAM EDİNİZ.</p>		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Biraz Katlıyorum	4. Katlıyorum	5. Kesinlikle Katlıyorum
23	Öğretmenlerin çoğu ders dışında da öğrencilerine zaman ayırmaya çalışmaktadırlar.					
24	Başka okullarda çalışan öğretmenlere imreniyorum.					
25	Okulun işleyişi ile ilgili kararlar verilirken, okuldaki öğretmenlerin görüşleri dikkate alınır.					
26	Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerle iyi bir iletişime sahiptir.					
27	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
28	Bu okuldaki yöneticiler, genellikle yeniliklere açıktırlar.					
29	Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenler tarafından desteklenmektedir.					
30	Bu okulda çalışıyor olmak, öğretmenlik kariyerim açısından bana büyük avantaj sağlayacak.					
31	Okulumun idarecileri, hizmet içi eğitime katılarak kendilerini geliştirmeleri için öğretmenleri her zaman cesaretlendirmektedirler.					
32	Öğrencilerin çoğu sürekli birbirini şikayet etmektedirler.					
33	Okulumdaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilere eşit davranmaktadırlar.					
34	Başarılı olup olmamak, okulumdaki öğrencilerin çoğunun umurunda bile değildir.					

35	Ailelerin okulunun yönetiminden hiç memnun olmadıklarını düşünüyorum.					
36	Velilerimin çoğunun, bir öğretmen olarak beni beğendiklerini düşünüyorum.					
37	Ders kitaplarının çoğunun, öğrenciler için uygun olmadığını düşünüyorum.					
38	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
39	Öğretmenler derslerde ders kitabının yanı sıra farklı kaynaklardan da sık sık yararlanır.					
40	Öğretmenlerin çoğunun okulumu sevmediklerini düşünüyorum.					
41	Sınıfta karşılaştığım problemleri okulunun idarecileriyle rahatlıkla paylaşıyorum.					
42	Okuldaki öğretmenlerin çoğu mesleki, bilimsel ve teknolojik yenilikleri yakından izlemektedir.					
43	Dışarıda daima okulumu savunurum.					
44	Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
45	Okulumdaki birçok öğrenci, sınavlarda kopya çekmektedir.					
46	Bu okulda başarılı öğretmenler her zaman desteklenir/ödüllendirilir.					
47	Öğrenciler birbirleri hakkında genellikle kötü konuşmazlar.					
48	Okuldaki en önemsiz kişilerden biri benim.					
49	Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.					
50	Derslerde işlenen konuların çoğunu sevmiyorum/sıkıcı buluyorum..					